الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الجزائر

معهد علم النفس و علوم التربية

صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الاساسى بمنطقة الحراش

(دراسة تحليلية نقدية)

رسالة لنيل شهادة دكتوراه الحلقة الثالثة

من اعداد الطالب : علي تعوينات

تحت اشراف :
الاستاذ الدكتور نور الدين طوالبي
و الدكتور مصطفى حداب

السنة الجامعية

1987 - 1986

شكر وتقدير

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر الى استاذي المحترم الدكتور نور الدين طوالبي الذى كان له الفضل الكبير في تكويني وفي رعاية هذا البحث.

كما أتقدم بشكري وتقديري الى أستاذي الفاضل مصطفى حدّاب الذى أعطاني الكثير من وقته مقدما الملاحظات والارشادات طوال فترة إعداد هذا البحث، مساهما في تقديم المشورة والنصح .

ولا يفوتني ان أشكر مديرى المتوسطتين : المحمدية ومحمد الأمين العمودى بالحراش اللذين ساعداني في إجراء التجارب والمقابلات مع الاساتذة والتلاميذ .

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

أثار موضوع اللغة، منذ زمن بعيد اهتمام العلماء على اختلاف تخصصاتهم فقد درسه الانثربولوجيون الثقافيون من حيث نشأة اللغة باعتبارها أداة إجتماعية ثقافية، لحفظ التراث الانساني وعن طريقها ينتقل إلى الاجيال اللاحقة. ودرسها اللغويون من حيث اللفظ والنطق، والبنى التركيبية التى تتكوّن منها وخصائص هذه البنى وتنوعها ... وتناولها علماء النفس بالدراسة، لمعرفة وظائفها النفسية المختلفة مع بحث علاقتها بالفكر، وكذلك الدراسة النفسية الاجتماعية الخاصة باللغة والتواصل، سواء كان هذا التواصل بين الفرد ومجتمعه الواسع، أو التواصل بينه وبين جماعته الضيقة المتخصصة، كجماعات المهنة وجماعات الدراسة ...

وهناك ميادين درس فيها علم النفس اللغة، منها الميادين الخاصة بصعوبات اكتسابها ومصادر هذه الصعوبات ونتائجها على تكيف الفرد في البيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها، كظاهرة الحبسة (Aphasie)، أو الصعوبات اللغوية ذات الاصل العصبي التكويني وأثر ذلك على اتزان الفرد في حياته النفسية والاجتماعية.

وقد درس الاجتماعيون والتربويون القضايا اللغوية من زاوية اجتماعية، حيث أكدوا على أن الانتماء الاجتماعي لطبقة معينة يكون على أساس المعيار الثقافي ـ والذى كثيرا ما يتمثل في مستوى اللغة المستعملة في هذه الطبقة ـ أى أن التباين القائم بين الطبقات الاجتماعية ذو الاصل الثقافي، يرتبط أولا وقبل كل شيء بالمستويات اللغوية المتباينة في هذه الطبقات، حيث نجد الطبقة الميسورة تستخدم اللغة الفصحى، المنطقية والغنية بالمعانى والالفاظ والتعابير الدقيقة، بخلاف اللغة التى تستخدمها الطبقة المجحفة، إذ تتسم بالبساطة والفقر وقصر الجمل

وسطحيــة في الأفكار والمدركـات (بيرنستيــن   bernstein) ، وقد أسند ذلـك إلى عدم وجود عدالــة إجتماعيــة أساسا ، لأن هذا التباين تعمل المدرســة على توسيعه، وأن البرامـج التربويــة تقدم بلغــة الطبقــة الأولى .

لـم يتوقف علماء النفس عند هذا الحد ، بل تناولوا بالبحث اللغــة المكتوبــة والمشاكل التى يواجهها الأطفال أثناء تعلمها . فقد ظهـرت الدراسات المختلفــة حول صعوبات تعلـم اللغة المكتوبة في أوروبا الشرقيــة والغربية وفي أمريكا، فنجد مثلا الأبحاث التى أجراها كل من (أجرياجيــره ajuriaguerra) ، و(ميزوني maisenny) و(مالمكيســت malmquist) و(هالغــرين halgreen) و(لوفافــري lefavrais)... وغيرهــم قد بيّنت أن صعوبات تعلم اللغــة المكتوبة، ظاهرة موجودة لدى حوالي 8 الى 10 ٪ من تلاميذ المجتمــع المدرسي ، وتنخفـض هذه النسبــة كلما ارتقـى الأطفــال في السلم التعليمي ، إلا أن هناك نسبة ضئيلــة منهــم تبقى تعاني من هذه الصعوبات مدى الحياة بسبب وجود بعض الاضطرابات العصبيــة التى لا تسمح لهم باكتســاب المدركات اكتسابا طبيعيا مثل زملائهم، مما يجعلهــم لا يستطيعون إدراك الرموز الــتى تتكـوّن منها اللغة المكتوبــة .

وفي العالم العربي نجد علماء اللغة قد درسوا خصائص اللغة العربيــة عامة ونحوهــا وصرفها خاصة، وذلك من زاويــة علم اللغــة واللسانيات ، بينما لم يبحث علماء النفس القضايا اللغويــة بحثــا مستفيضا ، ولم يبحثوا مشكلــة صعوبات تعلم هــذه اللغــة عامــة والمكــتوبة منها خاصة إلا من خلال بعض الاطروحات الجامعية التى غالبا ما تبقـى علــى رفوف المكتبــات الجامعية . وأما التربويــون فلا يتعدى مجالهــم على ذكر طرق التدريس والوسائل المعينــة على ذلك، بالاضافــة الى مراحل الطفولــة التى تكتسب فيها البنيات اللغويــة دون التعرض للصعوبات التى يعانيها المتعلمــون أثناء تعلمهــم هذه المادة الحية والضروريــة لكل عمليــة تعلم مدرسي .

نظرا لكل هذا، ونظرا لقلة الدراسات في مجال صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في بلدنا خاصة و لافتقار المكتبة العربية الى مثل هذه الأبحاث والدراسات، ونظرا لاستفحال المشكلة، في مدارسنا على اختلاف مستوياتها، إذ لا يكاد يقرأ قارئ كتابة تلميذ إلا وسرعان ما يكتشف عجزه في اللغة المكتوبة بعناصرها المختلفة مما ينجر عن ذلك عجز في التواصل مع الغير، ومسايرة الركب الحضاري الذي يتطلب يوما بعد يوم اتقان اللغة قراءة وكتابة، بالاضافة الى أن اللغة المكتوبة شرط أساسي لكل عملية تعلم في المدرسة.

بما أن صعوبات تعلم اللغة المكتوبة بنشاطاتها المختلفة تؤدي إلى أبعاد خطيرة على نطاق مستويات مختلفة منها النفسية والمدرسية والاجتماعية، وإذا كانت المشكلة منتشرة في المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين والمفتشين وتشكل خطرا على المستوى التعليمي لأطفالنا في المستقبل، فإن المعضلة أخطر وأعقد عندما تمتد إلى الطور الثالث من التعليم الأساسي، لذلك ينبغي العمل على دراسة صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية دراسة عميقة من أجل الكشف عن جذورها وعوامل تكوينها ثم العمل على الحد منها ولو تدريجيا. ثم البحث عن مدى تأثر تفكير التلاميذ بهذه الصعوبات اللغوية.

يشتمل هذا البحث على ثلاثة جوانب أساسية، يتناول الأول كلا من صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة حسب وجهات نظر الأبحاث السابقة ثم أهداف تعليم اللغة العربية في كل من المرحلة الابتدائية والطور الثالث من التعليم الأساسي، وأخيرا منهجية البحث. ويتناول الجانب الثاني نتائج اختبار اللغة العربية الذي ينطوي على اختبار القراءة والفهم واختبار النحو والصرف والاملاء، وعرضت عينات ممثلة لأعمال التلاميذ في هذه الاختبارات، وظهرت الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ في كل من القراءة والتعبير الكتابي.

وأما الجانب الثالث فيشتمل على مجالات عدة منها تفسير النتائج المحصل عليها وهي : المستوى العقلي لتلاميذ العينة وأثره في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية، ثم البيئة الاجتماعية والثقافية وأثرها في هذه الصعوبات وكذلك أثر البيئة التربوية في تكوين هذه الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلمه للغة العربية المكتوبة بأنشطتها الرئيسية المتمثلة في القراءة والنحو والصرف والاملاء .

ويأتي في الأخير فصل يتناول مدى مساهمة طرق تعليم وتقييم اللغة العربية في تنمية التفكير لدى التلميذ في الطور الثالث. وبهذا الفصل ينتهي محتوى البحث بعد تقديم خلاصة شاملة .

تصـــــويـــب الاخـــطـــــاء

- ص 31 . الفـقرة 3 Dyslexie, Dysorthographie
- ص 32 . أسفـــل الصفحـــــة (1 Lefavrais, test de l'Alouette
- " السطـــر 7 . صـــورة = صــــوره
- ص 33 . بعـــد عينـــة البـحـث ، السطـــر 6 . في كل واحـد = واحـدة
- السطـر 9 . ثـلث = ثـلـث
- ص 51 . رقـــم 5 . الحيـ . ة = الحيـاة
- ص 43 . عنـوان اختبـار اللغة . استـخدام = استخـدم .
- ص 44 . قـبل اختبـار الامـلاء . السطر الاخير . النقط الاختبار = النقطفي الاختبـار
- ص 45 . رقـــم 3 . السطر الاخير : الدرجـة هـي مجـمـوع
- ص 48 . فقـــرة أولـــى (Rejère) =
- ص 49 . رقـــم 5 . السطـر 1 . المـرء نفـســه
- ص 50 . الفـقـــرة 1 . (Rejère
- ص 57 . ج . سطـر 2 ويجـزمـا = يجـــزم مـــا .
- " 5 سطـر 2 : يتلفـظ = يتلـفـظ .
- ص 60 . سـطـــر 1 : (شرح) .
- " فقـرة 2 . سطر 4 : هذا الجـدول (6)
- ص 71 . رقـم 11 . سطـر 3 : الكلمـ = الكلمـــة
- ص 74 . سـطـــر 2 اسفـل الجدول : انتشـار = انتشـارًا
- " 75 . سطـر 5 : تحـدف كلـمة أفـراد (العينـــة)
- " 77 . الجـدول . اعـــلاه . السنـة الـرابعـة = الســـابعـة .
- " سـطـــر 3 . اسفـل الجـدول . الذيـن = الذي .
- 80 . سـطـــر 14 . كنا
- 85 . رقـم 15 يتحـمـــل .
- 87 : سـطـر 13 : معـان للكلمـ = للكلمــــة .

ص 94 . سطر أخير . العبراة = العبارة ، منع حذف سو -

ص 105 . سطر 12 : المحص = المحض .

ص 108 . الكلمة الاخيرة . فقرة 2 . (العربية) تحذف .

ص 112 . المربع الاسفل على اليمين : يضاف مجموع الزيادة .

ص 120 . سطر 3 : (1) يحذف وكذلك اسفل الصفحة .

ص 164 . الاسطر الضيقة . سطر 2 : الجيديون = الجيدون .

ص 165 . رقم 2 . سطر 4 : عادل = عال .

ص 166 . سطر 7 : سلبا = سلبيا .

" تعويض كلمة البيئة بالمستوى .

ص 175 . تعويض البيئة التربوية بالوسط التربوي

ص 189 . ج . سطر 4 . ظهر . ظهور .

ص 195 . العنوان 2 . سطر 2 : تنحهز . تنجسر

ص 209 . الكلمة الاولى . السطر الاخير : القاعدة = الفائدة

ص 212 . سطر 4 . أستاذة = أستاذه

ص 213 . سطر 3 : القوه = الفوه ، سطر 4 . حدثيا = حدث

ص 218 . سطر 8 . ترتيب وتصنيف = ترتيب وتصنيف التلاميذ

ص 223 . سطر 2 للكلمة = للكلمة ، فقرة 2 . سطر 4 . فيها التلميذ

ص 230 . سطر 6 . تشتمل = تشمل

ص 231 . تبديل البيئة بالمستوى في الجانب الخاص بالجتفاعي الاقتصادى
والثقافي وتبديل البيئة بالوسط في الجانب الخاص بالتربوي

ص 332 . المرجع 8 . توجيه المارهق = المراهق

ص 234 . المرجع 22 . اختبار = اختيار .

الباب الاول

— مفاهيم صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والطور الثالث من التعليم الأساسي .

الفصل الاول

مفاهيم صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة والصعوبات الأصلية في اللغة العربية .

الفصل الثاني

1 ــ اللغة العربية وأهدافها التعليمية في المرحلة الابتدائية والطور الثالث من التعليم الأساسي .

2 ــ المشكلة والفرضية

الفصل الثالث

طريقة ووسائل إجراء البحث

الفصـــــل الأول

مفاهيـم صعوبات تعلـم قـراءة وكتابـــة اللغـــة
من وجهة نظر الدراسات السابقـة وفي اللغة العربيـــة

مقـــدمـــة:

ظهرت الدراسات في ميدان اللغـة المكتوبـة والقراءة منذ 1896 حيث أشـار جيمـس كيـر (J. keer) إلى أن هناك أطفـالا يشكون من عمـى لفظي كـامـل (cécité verbale totale) في فهـم الكلمـة ،كما أشـار إلى ذلك طبيب العيون البريطاني هـانشلوود (Hinshelwood) ، وأقتـرح لهذه الظاهرة مصطلـح "عسـر القـراءة" (dyslexie) . ومنـذ ذلك الوقـت والدراسات تتابع علـى نطاق واسـع في العـالم الاوربـي الشرقـي منـه والغـربي حول هذا الموضـوع . وظهـرت نتائـج عـديدة ومتضاربـة حول أسبـاب صعوبات القـراءة والكتابـة . إذ اعتقـد بعض الباحثيـن - من خـلال دراساتهـم - أن أسبابهـا خلقيـة وراثيـة ومنهـم: أ - ر روبينـوفيتـش (Robinovitch) الذى ميـز بين نوعيـن مـن صعوبات القـراءة والكتابـة وهـي :

1 - صعوبـات تتعلـق بخـلل عصبـي حقيقـي ،

2 - صعوبـات تتصـل باضطراب عصبـي سريرى يعاني صاحبها صعوبات لغويـة بسيطـة (1) .

أما هالغرين (halgreen) التى قامت بدراسة في السويد حول العلاقـة بيـن الوراثة والمشكلة ، قد بينت نتائج هذه الدراسة المطابقـة على التوائم المتماثلـة أن هناك عـامـلا وراثيـا يتـدخـل فـي تكـويـن هـذه الصعـوبـات (2)

---

(1) Debray (P.R.), la dyslexie de l'enfant, éd. Casterman PARIS 1974 P. 266.

(2) Zazzo (R.) manuel pour l'examen psychol. de l'enfant T.1 Delacharux et Niest le p. 268.

بينما يرى آخرون ، أن أسباب المشكلة تعود أساسا إلى الاعاقة في مجال الحواس، خاصة السمع والرؤية . إذ استنتج روبانسون (Robinson) من خلال دراسته على 100 طفل يشكون من صعوبات القراءة واللغة المكتوبة والمستفيدين من التربية الخاصة بجامعة شيكاغو ، بأن أكثر من 50 % من القراء والكتاب السيّئين يشكون من عيوب الرؤية . (1)

ونفس النتيجة توصل إليها جيتس (gates) حيث وجد أن معامل الارتباط بين عيوب الرؤية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة ليس عاليا لكنه ايجابي (2) .

أما بالنسبة للعالم العربي ، فإن الدراسات حول هذا الموضوع قليلة، حيث تتلخص في بعض الاطروحات الجامعية ، وذلك في أغلب البلدان العربية . ثم إن هذه الاطروحات لا تطبع في أغلب الاحيان، وبالتالي تبقى محدودة الفائدة، كما أنها لا تتوسع في تناول المشكلة بصفة شاملة بهدف حصر عواملها والعمل على الحد منها ، لذلك نجد العالم العربي يحتاج إلى مزيد من الابحاث العلمية في هذا الميدان خاصة حتى يمكن سبر أغوار هذه المعضلة المنتشرة سواء في المؤسسات التعليمية أو لدى عامة الشعب .

بما أن هذا البحث يتناول مشكلة صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية وعلاقتها بالتلميذ والبيئة الاجتماعية والتربوية، فانه لا داعي لذكر البحوث والمفاهيم المستخدمة خارج هذا الاطار، إلا إذا كان المفهوم يقدم معلومات متصلة بصفة غير مباشرة بهذا الاطار .

أ - مفاهيم صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة .

تعتبر صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة في المدرسة عقبة خطيرة من عقبات النجاح ، فإذا كانت تمس مباشرة القراءة وقواعد الكتابة في السنوات الأولى ،

---

(1) Malmquist (E), les difficultés d'apprendre à lire trad. par A. ENIZAN A. COlin Bour.lier 1973

(2) Debray (P.R.), comment dépister une dyslexie chez l'enfant, F. Nathan 1979.

فإن نتائجها تتسع في المستقبل لتشمل كل النشاطات التي تتألف منها اللغة
إذ تصبح لغة الطفل خرقاء (maladroite) غريبة الصياغة ، نظرا لافتقاره
إلى الرصيد اللغوى وقواعد الكتابة التي تخوّل له تكوين جمل صحيحة، منطقية
ومفهومة ، علما بأن هذه الصعوبات لاتتوقف عند حد المستوى اللغوى فقط ،
بل تمتد إلى المواد الدراسية الأخرى ، نظرا لما تتطلبه هذه الأخيرة من
مستوى عال في القراءة واللغة خاصة المكتوبة منها فيما بعد المرحلة
الابتدائية ، ويمكن أن يبلغ الأمر إلى ظهور صعوبات في التفكير باعتبار
اللغة هي الوسيلة الاولى للتعبير عن الأفكار ، والعجز فيها يمكن أن يؤدى
إلى صعوبة تطور التفكير بصفة طبيعية لدى تلميذ الطور الثالث خاصة .

اختلف علماء علم النفس والتربية في أمر تحديد مفهوم صعوبات تعلم
القراءة والكتابة للغة . فبيرت (burt) مثلا يرى أن الطفل صاحب هذه
الصعوبات ، هو ذلك الذى لا يستطيع أن يتقدم تقدما عاديا في المواد
الدراسية ، في مستوى أقل من مستوى عمره بسنتين (1) . ويرى شونيل
(scho nnel) نفس الرأى حيث يقول : " بأنه كل طفل يكون تحصيله في القراءة
وقواعد الكتابة أقل من تحصيله في باقي المواد الدراسية ، الأخرى،
وفي مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف (1) .

وفي نظر هالغرين (halgreen) ، تكمن المشكلة في :

1 ـ اللّا تطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة وقواعد اللغة .
2 ـ اللّا تطابق بين نتائج القراءة وقواعد اللغة مقارنة بالنتائج في المواد الدراسية
الأخرى خاصة الحساب .

---

(1) عودة محمد ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، في المراحل الأولى من التعليم
الابتدائي .أطروحة دكتوراه الحلقة 3 . جامعة الجزائر، قسم الفلسفة 1972 .ص. 49 .

3 ــ وكذلك ، يكون في المادة مستوى القراءة وقواعد الكتابة منخفضا عن مستوى الصف بشكل واضح (1) .

وهناك من الباحثين من يسند مفهوم صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة إلى عدة عوامل ، مثل غاليفريه (galifret) التي تؤكد على وجود صعوبة أولية تتصل بالعجز في استعمال الرموز الكتابية ، ذلك العجز المتصل بالعمليات العقلية والعلائقية ، وبالعمليات المنطقية . وإلى جانب هذا تعتقد جادول (jadoule) أن المشكلة متصلة بعجز في تنظيم التصور الجسدي (schéma corporel) والادراك المكاني والزماني ، بالاضافة الى عدم تكوّن الوظيفة الرمزية المتصلة باللغة خاصة المكتوبة منها (2) .

ويعطي أفنزيني (avanzini) معنى لصعوبات القراءة بقوله أن صعوبات القراءة تترجم اضطرابا في التنظيم الفضائي الزماني (organisation spatio temporelle) وهذا الاضطراب يجمد شروط فهم المقروء ، كما أن هذه الصعوبات ناتجة أساسا عن سوء التقدير الفضائي للفظ ، وسوء تقديره الزماني ، وهذا ما يجعل الطفل يتصف بخاصية اللجلجه والتلعثم ، والتقطيع في المقروء ، خاصة أثناء جهره لما يقرأ . والصعوبة التي يواجهها في فهم المفردات وفي استعمالها تمتد الى المستوى الكتابي حيث يكتب الطفل الكلمات خطأ سواء بترك الحروف أو بعدم تطبيق القواعد الاملائية المناسبة باعتباره يدرك كل كلمة منعزلة عن الأخرى (3) . بسبب ما ذكر أعلاه عن اضطراب التنظيم الفضائي والزماني للطفل صاحب هذه الصعوبات .

(1 - 2) Jadoule (A) apprentissage de la lecture et dyslexie P.U.F. 1962 P. 48

(3) Avanzini (G.) Echecscolaire éd. centurium p. 125 - 127.

من خلال هذه الآراء حول مفهوم صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة يتبيّن أن كلا من (بيرت) و (شونيل) يتفقان حول تحديد المفهوم ، وذلك بتخلف التلميذ عن زملائه بعد مدة معينة من الدراسة النظامية مع غياب القصور في المجال الذهني والحسي الحركي ، أما (هالفرين) فيكتفي بذكر عدم التطابق بين المستوى العام للتحصيل الدراسي مقارنة باللغة والذكاء .

وأما (غاليفرية) و (جاد ول) و (أفنزينو) فقد أسندوا هذه الصعوبات الى الاضطراب في الادراك المكاني والزماني والتصور الجسدى الذى يؤدى بدوره إلى صعوبة إكتساب الوظيفة الرمزية التى تعتمد عليها اللغة .

يلاحظ من خلال هذه المعاني التي أعطيت لصعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة أنها عرضت الصفات وأسباب ظهور المشكلة ، ولم تبيّن المجال الذى تحتله المشكلة ،كما أنها لم توضح الإطار الذى يقع فيه هذه المفاهيم بحيث إذا تكلم أحد عن هذه الصعوبات، يدرك بسهولة الميدان الذى يعنيه ، ولذلك يمكن القول أن هذه المفاهيم غامضة وما يؤكد ذلك رأى موتشلي في ذلك (Muchelli) ، يرى هذا الاخير) أن هذه " المفاهيم وظيفية أكثر مما هي تعاريف للمشكلة ، وأما الاضطرابات المصاحبة، فقد ترجمها أصحابها على أنها عوامل، وخلطوها بالنتائج (1) "؛ وإذا أمكن الاحتفاظ باحدى المفاهيم ، فإن أرتون (urton) يرى أن هذه الصعوبات "تتمثل في صعوبة إدماج العناصر الكتابية الرمزية في الكلمة أو الجملة كوحدة ، وتظهر آثار هذه الصعوبات في عدم القدرة على اكتساب المهارات القرائية والكتابية وهذا يظهر منذ الشروع في تعلم هاتين المادتين ويستمر فيما بعد اذا لم يتلق الطفل العلاج المناسب له" (2) .

---

(1) Muchelli (R), la dyslexie maladie du siécle ed. E.S.F.

(2) Zazzo (R) manuel pour l'examen psychol. de l'enfant T. 1 éd. Delachaux et Niestlé 1969.

وأما المفهوم الذى يراه (موتشيلي) صحيحا فهو ذلك الذى" يعتبر صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة مظاهرا من مظاهر الاضطراب في العلاقة بين الانا والحيز الخارجي (univers) ، اضطراب استولى على ميادين التعبير والتواصل ، فعلاقة الأنا بالحيز نشأت بطريقة غامضة غير مستقرة مما يعرقل تطور التفكير التحليلي ، ويبلغ الأمر الى نقص في تكوّن الوظيفة الرمزية "(1)

يتبين من خلال الآراء والتعاريف السابقة ، أنها أبعدت كل عجز يتصل بالجوانب الحاسية والذهنية ، فكلها تتفق على سلامة الجانب العضوى فالمشكلة المطروحة تتعلق بالطفل السليم ، خاصة وأن التربويين يؤكدون على أنه مهما كانت طريقة التدريس المستخدمة في تعليم اللغة ، فالطفل الذى يقضي سنتين من الدراسة النظامية سيتعلم القراءة ومبادئ الكتابة دون شك (2) ، وهذه الفكرة الأخيرة التى أتى بها ميالاريه(mialaret) ليست دائما صحيحة باعتبار الابحاث العديدة التى تناولت المشكلة تؤكد أنه ليس كل الاطفال يتعلمون بنفس الوتيرة القراءة والكتابة ، كما أنه يوجد منهم من يعجز عن ذلك حتى ولو قضى 5 سنوات في المدرسة إذا لم تتبع معه طريقة خاصة تعالج مشكلته مثل تلك التي يشكو منها عسرو القراءة والكتابة ، كما أنه لو كانت الفكرة نفسها صحيحة لما أنتقلت المشكلة الى ما بعد المرحلة الإبتدائية .

بعد عرض مفاهيم صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهات نظر الباحثين ، يمكن أن أتطرق الى بعض الدراسات التي تناولت الموضوع من زاوية غير مباشرة لموضوع البحث .

---

(1) Muchelli (R.) la dyslexie maladie du siécle ed. E . S . F .

(2) Mialaret (G.) l'apprentissage de la lecture coll. sup. P.V.F. 1968.

يعد تواتر ذكر الاضطرابات الانفعالية لدى ذوى صعوبات القراءة والكتابة في المؤلفات ونتائج دراسات العلماء السابقة أدلة واضحة على مدى أهمية هذا الجانب في تكوين هذه الصعوبات . ومن بين هذه الدراسات ، تلك التى قام بها كل من زميرمان (zemerman) والبروند (allbrond) سنة 1965 حيث قارنا علامات 71 تلميذا من القراء والكتاب السيئين ، و82 تلميذا من الجديين ينتمون إلى قسمي السنة 5 و 6 إبتدائي، كانت النتائج أن القراء والكتاب السيئين يتميزون بالانطواء على الذات وعدم الثقة بالنفس مع ظهور اشارات الهيجان العصبي لديهم ، ولم توجد هذه الصفات فيهم قبل الدخول المدرسي (1) . ونفس الشيء أكده كلمان (coolman) وساندو (syndow) سنة 1967، حيث وجد 95٪ من 364 طفلا ومراهقا تقدموا للفحص السيكولوجي من اجل صعوبات القراءة والكتابة، كانوا يعانون إضطرابات عاطفية ، وأن 21٪ منهم فيحالة خطيرة (2) .

واستنتجت (سميث ن . ب smith N.B.) سنة 1955 — بعد تلخيص مجموعة من البحوث — ان نسبة الاضطراب الانفعالي في حالات ضعف القدرة على القراءة والكتابة تتراوح ما بين 42٪ و100٪ وقد تصحب هذا الضعف أعراض اليأس والشعور بالنقص وحدة المزاج مع الميل الى العدوان . (3)

حسب هذه الدراسات ، يتبين أن المتعلم الذى يشكو من صعوبات القراءة وقواعد الكتابة ، يعاني اضطرابات انفعالية ، سواء كانت سببا

---

(1) Reuchlin (M) culture et conduites P.U.F. 1976

(2) Malmquist (E) les difficultés d'apprendre à lire A. Colin Bourlier 1973 p. 61.

(3) هدى برادة وآخرون . الاطفال يقرأون الهيئة المصرية العامة للكتاب ص 120 ، 1 ، 1974 .

أو نتيجة . ولذلك إنتقد هلمس (helms) وآخرون نتائج هذه الدراسات فهم يرون أنها تخلو من الأسس النظرية المتينة لموضوعي القراءة وقواعد الكتابة من جهة ، وشخصية المتعلم من جهة أخرى ، فمثلا نجد الفرضيات التى تحقق منها بعض الباحثين لم تستنبط من نظريات القراءة واللغة المكتوبة ونظريات الشخصية . كما أن النتائج التى توصّل إليها هؤلاء الباحثون ليست قاطعة، وبالتالي فهي ليست مقنعة ، فسلالم الشخصية المستعملة لقياس النمو الانفعالي لم تكيّف تكيفا مناسبا ، ثم أن الظاهرة تختلف عند ما تكون الاضطرابات الانفعالية سببا وعند ما تكون نتيجة لتواجد هذه الصعوبات(1) . كما يرى دوبرى (debray) أن هذه الاضطرابات تظهر بعد البدء في تعلم اللغة المكتوبة ، وأن ما يظهر من عدم استقرار انفعالي واضطراب في السلوك يأتي كنتيجة لصعوبات تعلم هذه المادة ، ولا يمكن اعتبارها عوامل تساهم في تكوين هذه الصعوبات. (2)

إن ما يمكن التعليق عليه هو أن الاضطرابات الانفعالية التى يمكن أن تكون سببا لظهور صعوبات تعلم القراءة واللغة المكتوبة ، سوف لن تمس(هذه الاضطرابات)الميدان اللغوى فقط وإنما سيتأثر العمل المدرسي بكامله منه الحساب والنشاطات الأخرى هذا من جهة ، ثم إن الابحاث هذه تناولت مرحلة الشروع في تعلم القراءة واللغة المكتوبة وإنه من الأمور الطبيعية أن يواجه/الطفل الذى ينحدر من عائلة لم تحضره نفسيا ، ولم تكوّن لديه استعدادا للتعلم – صعوبات التكيف مع الحياة المدرسية في مراحلة الأولى خاصة .

---

(1) Mal.mquist (E), l'enseignement de la lecture en Suède et les mesures prises pour l correction des déficiences chez l'enfant colloque " lecture et pédagogie " 1972 p.

(2) Debray (P.R.), comment dépister une dyslexie chez l'enfant F. Nathan PARIS 1979 p. 42 et 112.

إلى جانب هذا الاتجاه الانعالي، هنالك إتجاه نفس عصبي آخر يرى أن المشكلة تتحدد بدراسة هذا الاتجاه والبحث في طبيعة التلميذ المشكل أن كان غير متميز بسوء التآزرالعضلي العصبي (latéralité maladroite)

ويقصد بالتآزر العضلي العصبي مدى سلامة الانسجام القائم بين نصفي الكرة المخية في توزيع الوظائف على الجسد ، فالنصف الايمن يتحكم في الجانب الأيسر من الجسد الذى يقوم بالوظائف بينما يتحكم النصف الأيسر في الجانب الأيمن من الجسد الذى يقوم بالحركات الدقيقة والمنسجمة لدى الشخص الأيمن الجانبية .

لقد بيّن هنرى فالون (H. wallon) أن سيادة أحد نصفي الكرة المخية نسبية أى لا يوجد ايمنيون تماما ، ولا أعسريون تماما ، فالفرد يستخدم الجانبين معا ، إلا أن الجانب الأيسر من الجسد يختص بوظيفة الدعم ، بينما يقوم الجانب الأيمن بالحركات الدقيقة المتناسقة التي تتطلب النشاط السريع والإنسجام مع الجانب الايسر ، والعكس صحيح بالنسبة للأعسر الطبيعي . يوجد من الأفراد من يتصف تآزرهم العضلي العصبي بالتماكس أى مثلا أن يكون أيمن اليد وأعسر القدم ، أو أيمن العين وأعسر الأذن وهذا النوع يجعل صاحبه غير متكيف بسهولة مع العالم الخارجي المحيط به فأرتون (Orton) اكتشف أن الأطفال المعانين لصعوبات القراءة والكتابة مصابون بظاهرة خلط وقلب الحروف المتشابهة مما جعله يظن أنه تمكن من إيجاد ترابط بين الأعسرية (gaucherie) التي يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الأطفال أكثر من غيرهم وهذه المشكلة (1) . وإلى جانب هذا، أثبتت النتائج

(1) Debray (P.R.) la dyslexie de l'enfant, Casterman PARIS 1974 p. 114.

التي توصّل اليها كل من بلموند (belmond) وبيرتش (birch) في دراستهما لـ 200 طفلا من فئة سن 9 يشكون من صعوبات القراءة والكتابة.أن صعوبات التعرف على التصور الجسدي توجد لدى هؤلاء الضعفاء أكثر من غيرهم وذلك تبعا لمفهوم "يمين" "يسار" كما أنه كلما قل المستوى في اللغة المكتوبة ظهرت صعوبات التعرف على التصور الجسدي بوضوح (1) .

ولم يجد كلمان (colman) في دراسته على 100 طفل وطفلة أي اختلاف بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات في القراءة واللغة المكتوبة فيما يخص التآزر العضلي العصبي (2) .

انتقدت فكرة العلاقة بين سوء التآزر العضلي العصبي وصعوبات القراءة والكتابة هي الأخرى من طرف عدد من الباحثين الآخرين فهم يرون أنه ليس من المؤكد أن يكون سوء التآزر هذا سبب الصعوبات ، فقد غالى البعض في اعطائها الأهمية لدرجة أنهم ينتقون التلاميذ المشكلين على أساس تآزرهم العضلي العصبي ، علما أن هناك عددا لا يستهان به من الاطفال المعانين لصعوبات قرائية وكتابية جمة ومع ذلك يبقى هذا التآزر منسجما للغاية، فإذا كان هذا الأخير سيؤدي الى إحداث مشكلة ما ، فإنها لا تتعدى على صعوبة بسيطة في إدراك التصور الجسدي في المراحل الأولى من الدخول المدرسي ثم تزول فيما بعد (3) .

ورغم كل هذا فإن التآزر العضلي العصبي المنسجم يساعد بلا أدنى شك على

---

(1) Malmrquist (E) l'enseignement de la lecture ...

(2) Colman (R.) Cymthra p. et l'enfant de Ajuri Aguerra $Médical C°ll NEW YORK 1964 in Psychiatrie de

(3) Ajuriaguerra (de) Manuel de Psychiatrie de l'enfant ed. Masson 1981.

التكيف مع العالم الخارجي المحيط بالطفل ، وفي فهم الاتجاهيات المختلفة مثل : فوق ، تحت ، يمين ، يسار ، خلف ، أمام . . .

وهذه الاتجاهيات المفهومة والمدركة ستساعد التلميذ على تعلم القراءة واللغة المكتوبة بشكل أكثر سهولة من الطفل الذى لم يكتسب ذلك. والخلاصة هي أن الاضطرابات الانفعالية لاتكون سببا في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة بصفة مؤكدة . كما أن سوء التآزر العضلي العصبي لا يؤدى بالضرورة إليها ، لذلك ينبغي تناول الجوانب التي يمكن أن تؤثر بصفة مباشرة في التلميذ حتى يصبح معوقا في هذين الجانبين وهي الجانب العقلي والاجتماعي والتربوي.

ب ـ الصعوبات الأصلية في اللغة العربية :

يوجد في أغلب لغات العالم مشكلات وصعوبات أصلية يواجهها المتعلم المبتدئ خاصة إذا كان طفلا صغيرا . وقد قام عدد من الباحثين في الدول الغربية باجراء دراسات وتجارب علمية لتبسيط هذه الصعوبات وجعلها ميسورة على التلاميذ حتى يتخطوها بسلام ؛ وتتمثل الصعوبات اللغوية في الشكل بالنسبة للقراءة في رسم الكلمة وفي تشابه الحروف في الكتابة أو في التصويت ، وفي المضمون بالنسبة للقواعد اللغوية الأخرى من نحو وصرف وبلاغة . . :

إذا كان الباحثون قد تناولوا بالدراسة صعوبات تعلم اللغات اللاتينية كالفرنسية والانجليزية والالمانية والفرنسية . . . فما هي الصعوبات الأصلية التى يمكن أن يواجهها التلميذ الجزائرى عند الشروع في تعلم اللغة العربية عامة ، والقراءة وقواعد اللغة خاصة ؟ استعرض فيما يلي الصعوبات الشائعة في القراءة والاملاء ثم صعوبات النحو والصرف .

1 - **القراءة والاملاء** :

1 - تعدد صور الحروف وتنوعها ، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها أو منعزل مثل حرف العين ع - عـ - ـعـ - ـع ...

2 - تعدد أشكال بعض الحروف مثل الهاء : هـ - ـهـ - ـه أو الكاف مثل ك - ـكـ - أو ك ...

3 - تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي يصعب التمييز بينها مثل : ب . ت . ث . ، ن - ز - ، ج . ح . خ ، ط . ظ ، ص . ض ، س . ش ، ر - ز ، د . ذ ، ع . غ ، ف ، ق ...

4 - تقارب بعض الحروف في الاداء الصوتي مما يشعر بالخلط بينها في النطق مثل : ت - ط ، س - ص ، ك - ق ، ث - ذ ، د - ض ، ذ - ظ ، س - ش ، ف - ث ...

5 - بعض الحروف تلفظ في كلمات ولا تلفظ في أخرى . كالواو في نور ، وسوق ، عود . فهي صائتة ، أما في نوْر ، عوْد ، ثوْب ... فهي صامتة وكذلك الياء .

6 - المد بالالف المقصورة والالف الممدودة مثل عصا - عصى ، ...

7 - لا ترسم الحركات وبخاصة الحركات الاعرابية على الحروف في الكتابة العادية خاصة في المرحلة الاعدادية ، وذلك يجعل النطق بالكلمات أمرا صعبا خاصة لمن يشكو من صعوبات القراءة .

8 - التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة ، بل يرسم فتحتين بعدها ألف ، فيما عدا التاء المربوطة أو يرسم ضمتين أو كسرتين ، في حين أن لفظه (فتحة ونون أو ضمة ونون أو كسرة ونون) .

9 ـ الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة ، والواو في أولئك " وال" الشمسية ، وحروف المد قبل همزة الوصل مثل يكسو الثلج قمم الجبال ، وهنا لا يلفظ الواو .

10 ـ الحروف التي تلفظ ولا تكتب كما في الشدة والتنوين وحذف اللام في الذين .

11 ـ الوقف وفيه يسكن الحرف المتحرك ويقلب تنوين الفتح ألفا أو لفظ التاء المربوطة هاءا .

12 ـ إتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (ال) الشمسية والقمرية تحذف همزة الوصل مثل للرجل ، لله . . .

13 ـ المدة وهي همزة تليها ألف ممدودة " آ " وكثيرا ما يغفل الاطفال قراءتها لأنهم لا يعرفونها .

<u>ومما يتعلق بالاملاء خاصة</u>

1 ـ رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة وهمزة الوصل والقطع .

2 ـ دخول لام الجر على (ال) الشمسية والقمرية أوما الاستفهامية (للشمس ، للنسمة ، لِمَ ؟)

3 ـ الهمزة الممدودة في (ملآن ، يمسآن ، بنياءان . . .)

4 ـ الترقيم : كالنقطة ، والفاصلة والأقواس المختلفة مثل القوسين ، والمزدوجين ، وعلامة التخصيص . . .

وهناك نوع آخر من صعوبات التلفظ ببعض الحروف أو سماعها عندما تقترن بحروف معينة فيصبح أحدهما مدغما ولا يلفظ الآخر وذلك بتوحيد صوتها اثناء التلفظ بها خاصة عندما يكون الصوت الأول فعل أمر " وهذه الحروف هي : ت . ث . د . ذ . ز . س . ط . ظ . ص .. وتقترن كما يلي :

ط د = دّ : اضبط دلما ← أضبدّلما .

ط ت = تّ : فرّطت في جنب الله ← فرّتّ في جنب الله .

د ط = طّ : أبعد طالبا ← أبعطّالبا .

ت د = دّ : إنعت دلامة ← إنعدّ لامة .

ظ د = ذّ : احفظ ذلك ← إحفذّ لك .

ذ ظ = ظّ : خذ ظالما ← خظّالما .

ث ظ = ظّ : ابعث ظالما ← إبعظّالما .

ظ ث = ثّ : ايقظ ثابتا ← أيقثّابتا .

ث ذ = ذّ : ابعث ذلك ← إبعذ ذلك .

ص ز = زّ : إفحص زائدا ← إفحزّائدا .

س ز = زّ : إجلس زاهيا ← إجلزّاهيا .

ز س = سّ : عزّز سهمك ← عزسّهمك .

وهناك " تبدلات تركيبية في الكلمات ومقاطعها ، منها ما أسماه علماء فقه اللغة وعلم الصوتيات بالتماثل ، وهو أن يجتمع في الكلمة صوتان يتصف كل واحد منهما بصفة تناقض صفة الآخر ، فمثلا أن الباء إذا تلت نونا ساكنة جرت محبسها اللثّة فجعلته من الشفتين حيث محبس الباء فتتحوّل النون بذلك إلى ميم كما في قولك: انبعث = امبعث وهذا ما أسماه علماء تجويد القرآن بالاقلاب .

2 — **النحو والصرف** (1) .

لا تتوقف صعوبات تعلم اللغة العربية عند حد القراءة والاملاء فحسب بل تتعداه

---

(1) محمد الانطاكي الوجيز في فقه اللغة . دار الشرق بيروت . 1969 .

إلى صعوبات خاصة بقواعد النحو وأهمها ما يلي :

1 — إن لفظا واحدا في المفرد يتغير معناه بتغيير صوت أو حرف من حروفه مثل (حمار — حمير) ، إذ للحصول على الجمع لم نحتج إلى إضافة عناصر صوتية زائدة بل اكتفينا بتحويل المدمج تغيير الحركة فقط ، ويكثر هذا في جمع التكسير: (عريض — عراض) ...

2 — لفظ يقوم على إبدال صوت بآخر مثل أسد = أسود ، حيث أبدلت الفتحتان بضمتين للحصول على معنى للجمع أيضا (باعتبار الواو ضمة طويلة) .

3 — لفظ يقوم على إطالة صوت من أصوات الكلمة مثل (كذب — كذّب) إذ لا فرق بين الفعلين إلا في أن الذال الاولى واحدة والثانية مدغمة ومنها (لطف — لطّف ، سهل — سهّل) حيث لا فرق بين الفعلين إلا في التدغيم .

4 — لفظ يقوم على تقصير صوت من أصوات الكلمة مثل (حاذر — حذر) فالاول فعل أمر والثاني صفة ، ولا فرق بينهما إلا في إطالة الفتحة في الأول (إذا تبع الفتحة مد أصبحت في علم اللغة بالفتحة الطويلة) .

5 — الترتيب النحوى للكلمات : إن لترتيب الكلمات دورا فعّالا في اللغة العربية وفي قواعدها النحوية خاصة . فإذا قلنا : "ضرب زيد عمرا) أو (زيد ضرب عمرا) لم يختلف المعنى ، ويبقى زيد هو الضارب وعمرهو المضروب ، وذلك لأن التعبير على فاعليه زيد ومفعولية عمر ، وقامت بهما الضمة التي في زيد والفتحة التي في عمره أما إذا لم توضح الفتحة والضمة فإن القارئ لا يمكنه أن يعرف الفاعل من المفعول أبدا .

6 ـ تتألف الكلمة من عنصرين هما اللفظ والمعنى ، وفي اللغة العربية لا ينفصل أحدهما عن الآخر ، فالمعنى يدل على ماهية الشيء ، أما اللفظ فيحدد كيفية التصويت به . فإذا قلنا (سمح) ترى أنها مؤلفة من حروف التي هي أصوات (س ـ م ـ ح) وهي تؤلف العنصر الذي يخبرنا عن ماهية السماح ، ثم نجد فيها ثلاث فتحات (َ َ َ) تؤلف العنصر الذي يدل على أن السماح قد حدث في الزمان الماضي ، وأنه صدر عن مفرد مذكر غائب وهكذا ترى أن هذه الكلمة الصغيرة تشتمل على مدلول واحد هو السماح وعلى مقولات نحوية عديدة .

7 ـ أما من حيث صعوبات استيعاب قواعد اللغة فهي تتطلب عملا عقليا شاقا نظرا لجفافها وعلميتها البحتة ، وتحتاج بطبيعتها إلى حصر الفكر والانتباه نظرا لاعتمادها على التعليل المنطقي للغة عن طريق الملاحظة والمقارنة والتجريد ثم التعميم ، وهذا كله يقتضي قدرة خاصة لاتنضج إلا في مرحلة المراهقة . كما تبحث في الالفاظ مجردة من مسمياتها أي في المعنى دون الذات . لذلك نجد التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في حل هذه الارتباطات وفي ادراك الفروق بين المعاني التى تعتمد عليها القواعد . ودراسة القواعد لا توصل الى هدف محسوس يشعر به المتعلم مثل المواد الأخرى ، كما تحتاج إلى محصول وافر من الالفاظ والاساليب التي ينبغي أن تكون في حوزة المتعلم حتى يفهم الدروس بسهولة .

الفصـــل الثانـــي

1 ـ اللغـة العربيـة وأهدافهـا التعليميـة في المرحلـة الابتدائيـة وفي الطور الثالـث من التعليـم الأساسـي .

مقدمـة

ليست اللغة العربيـة أداة من أدوات الاتصـال والتفاهم بين الناس، ولا وسيلـة لتسجيـل التراث الشعبي فحسب ، وإنما تتعـدى وظيفتهـا هذه المجالات بكثيـر . فهي كباقـي لغات العالم وعـاء لا مثيل له لاحتواء الثقافـة والشخصيـة الوطنيـة . وفي هذا المجال ورد في الميثاق الوطني (ص193) أن: " اللغة العربيـة عنصر أساسي للهويـة الثقافيـة للشعب الجزائرى، ولا يمكـن فصـل شخصيتنا ـ نحن الجزائريـون ـ عن اللغـة الوطنيـة التى تعبّرعنها ، ولهذا فإن تعميم استعمال اللغـة العربيـة واتقانها كوسيلـة عمليـة خلاقـة يشكـلان إحدى المهام الأساسية للمجتمـع الجزائـرى في مجال التعبيرعن كل مظاهر الثقافـة".

يتبين من خلال ما ذكر أعلاه أن ثقافـة مجتمع ما لا يمكن أن تتشخـص وتثبت إلا بلغتـه، وفي هذا يستطـرد الميثاق فيقـول : " ... إذا كانت مسيرة التعريب قد أصبحت واقعا لارجعـة فيه فإن العـبء الثقيـل المتمثـل في الأحكام المسبقـة الموروثـة عن العهد الاستعمارى وما لحق باللغـة العربيـة في الجزائر من تخلف... ومع ذلك فلابد من بلـوغ الهدف المنشود ... وهو أن تصبـح لغتنا الوطنية بالصرامـة والتبصـر وروح المسؤوليـة أداة للنهوض والابداع والتصـور والرقي والبحـث العلمـي والتحوّل الاجتماعـي ...".

---

(1) الميثـاق الوطني : ص193 و 99

لا يمكن للغة العربية أن تبلغ هذا المستوى من الرقي وتتحقق هذه الأهداف إلا بتعبئة جهود المؤسسات الاجتماعية المختلفة وكذلك الأفراد، وتوعيتهم بأهمية المسؤوليات المسندة اليهم، وأولى المؤسسات التي لاغنى عنها في تحقيق ما تصبو إليه الجزائر من تعميم وترسيخ للغة العربية في المجتمع هي المدرسة، تلك المؤسسة التي تحفظ وتنقل هذا الذخر الثمين إلى ناشئتنا، والذي ما انفك أعداؤه يحاربونه بشتى الوسائل رغم استقلالنا الكامل .

كافح الجزائريون هذا المد وما زالوا يكافحون ضده وذلك من أجل تعميم التعليم باللغة الوطنية انطلاقا من المرحلة الابتدائية حيث يعطى القسط الأكبر من الزمن لهذه المادة، كما أنه لم تحظ أية مادة من المواد الدراسية بعدد الحصص التي حظيت بها هذه اللغة لأن التلميذ الجزائري الذى كان يحيا حياتين متناقضتين إحداهما في المدرسة حيث يتعلم اللغة العربية وكل المواد الدراسية الأخرى بهذه اللغة، وثانيهما في المحيط الاجتماعي العائلي حيث تستخدم اللغة الفرنسية قولا وكتابة الى عهد قريب . فكأنه يعيش صراعا حادا بين لغتين متنافستين، وهذه الازدواجية خطيرة عليه، إذ تؤدى به إلى صراعات مختلفة، وفي النهاية يستسلم الى الجبهة القوية، وغالبا ما يتخلى عن المدرسة نظرا لقلة سلطتها عليه وعدم انتشار بضاعتها في عالم الكبار أو العالم الديناميكى المتغير .

وحتى يمكن القضاء على هذه المشكلة ولو تدريجيا شرع أولا في تعميم تعريب المرحلة الابتدائية، ولكي يحدث التكامل كذلك بين البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية، قرر المؤتمر الرابع للحزب تعميم اللغة الوطنية في الادارات والمؤسسات الحكومية والخاصة، كما أنشأت الدولة مجلسا أعلى للغة الوطنية حتى يسهر على تعميم هذه اللغة في أسرع وقت ممكن في جميع مجالات الحياة، ويقضى على ذلك التناقض وتلك الازدواجية التى يعيشها أطفالنا وشبابنا والخطيرة على مجتمعنا وشخصيتنا .

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية(1)

أ ـ التعبيــر

ويهدف إلى تحقيق المقصدين الأساسيين التاليين :

1 ـ "تعويد التلميذ على حسن اختيار وترتيب الألفاظ والتراكيب والمعاني وفق التسلسل الطبيعي والمنطقي للحوادث شفاهيا وكتابة .

2 ـ تنمية ثروة لغوية مع تعويده على التعبير التلقائي والحر .

ب ـ القــراءة

أما الأهداف العامة لتعليم القراءة خلال المرحلة الابتدائية فتتمثل في ثلاث نقاط أساسية حسب ما يلي :

1 ـ "الوصول بالتلميذ الى القراءة المسترسلة المعبّرة والمؤثرة".

2 ـ تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتصوير المعنى كالتعجب والاستفهام والمزدوجين ...إلخ .

3 ـ "الانتفاع بالقراءة في أغراض الحياة العامة كقراءة الاعلانات واللافتات والجرائد ..."

ج ـ النصوص والمحفوظات

الفرق بين النصوص والمحفوظات هو أن النص يمكن أن يكون قطعة شعرية أو نثرية فصيحة بليغة ، فمن السنة الأولى الى السنة الرابعة يتعلم الطفل المحفوظات ، أي قطعا شعرية بسيطة حسب المستوى ، أما في السنتين الخامسة والسادسة فيبدأ في تعلم معاني القطع الشعرية مع التعمق

---

(1) كتيب وزارة التربية : برامج [illegible] ومواقيت وتوجيهات تربوية في التعليم الابتدائي ، 1974 ـ 1975 .

في شرح الأبيات أو القطع النثرية . أما أهداف النصوص فهي كالتالي :

1 - "إثراء لغة التلميذ بالمفردات والتراكيب التى تهذب لغته ،

2 - الارتقاء بلغة التلميذ وتعبيره الشفاهي والكتابي الى مستوى اللغة الفصحى حتى يتخلص تدريجيا من التعبير العامي ،

3 - "إكتساب التلميذ التراكيب والقوالب[+] اللغوية المختلفة بحيث تصلح لغته وتساعده على امتلاك اللغة الصحيحة قولا وكتابة"

د - **القواعد النحوية والصرفية**

بما أن التلميذ في سنواته الدراسية الأولى لا يمكنه تعلم النحو بطريقة مباشرة ، فإن المعلم يدربه على التراكيب المختلفة وذلك في دروس القراءة والمحادثة والخط والمحفوظات بطريقة شفهية . أما في السنتين الخامسة والسادسة فإن الدروس الحقيقية تدعم ما تدرب عليه سابقا . وتتلخص أهداف تعليم هذه المادة فيما يلي :

1 - "اصلاح لغة التلميذ اصلاحا يجعلها سليمة من الأخطاء وطبق التراكيب العربية الصحيحة".

2 - "الوصول بالتلميذ إلى فهم معنى الكلام الشفاهي والكتابي فهما واضحا بواسطة ادراكه لوظائف الكلمات في الجمل" .

هـ - **الإملاء**

يحتلّ الاملاء مكانا واسعا في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، فمنذ السنة الأولى والتلميذ يتدرب عليه الى نهاية السنة السادسة وذلك عن طريق التدرج ،

+ التركيب اللغوى يعني هنا ما تدخل عليه القواعد النحوية ولا يتغير مفهومه رغم تغير الألفاظ مثل الفاعل والمفعول به ...

بحيث ينبغي أن يصل التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية الى اتقان كل القواعد الاملائية الضرورية ، وتتمثل الأهداف فيما يلي :

1 ـ " الوصول بالتلميذ الى التخلص من الاملاء الممهد والارتقاء به الى الاملاء المسموع ،

2 ـ "تزويده بجملة من القواعد الاملائية التى تصون قلمه من الخطأ في الكتابة ورسم الكلمات والترقيم " .

من خلال هذه الأهداف يتبين للقارئ أن التلميذ الذى ينتقل من المرحلة الابتدائية الى الطور الثالث من التعليم الأساسي يكون مسلحا بلغة عربية/ سليمة فهو متمكن من الأدوات الضرورية لاتقان اللغة العربية كلاما وكتابة . كالنحو والصرف والاملاء مع اكتساب رصيد وافر من المفردات والقوالب اللغوية .كل ذلك يسمح له بفهم المقروء واتقان اللغة الخطية لتصبح وسيلة تحقق ما يهدف اليه من تواصل وتعبير عن النفس، إلا أن هذا التلميذ تصفه الوثائق الرسمية لبرامج الطور الثالث* بشكل مغاير تماما/ لهذه الاهداف فهو " يشكو من عجز التحصيل أى أن قدرته على استعمال اللغة العربية والتعامل بها ضعيفة جدا" ويمكن تقديم خصائصه الحقيقية حسب كل نشاط من نشاطات اللغة العربية .

أ ـ القراءة :

يتمثل عجز التلميذ المنتقل من المرحلة الابتدائية الى الطور الثالث فيما يلي :

1 ـ العجز عن قراءة نص بسيط قراءة مسترسلة

2 ـ " " " " سليمة

3 ـ " فهم النص وادراك معانيه وأفكاره الأساسية " .

---

* برنامج اللغة العربية للسنة 7 مديرية البرامج . وزارة التربية . 1978 ـ 1979 .

ب - التعبيـــــر :

أما عجـزه في التعبيـر فيتمثـــل في صعوبـة :

1 - "وصف مشهـــد بسيط بلغة بسيطـة شفاهيـا أو كتابـة .

2 - التعبير عن مشاعـره الخاصـة والادلاء بآرائــه، ويعود ذلك الى فقـر رصيده اللغوى من مفردات وتراكيـب وصيغ ، ولعدم ممارستـه العربيـة ممارسة فعليـة" .

جـ - النحـو والامـلاء :

"يرتكب التلميـذ عند انتقالـه الى السنة السابعـة أخطاء نحويـة وإملائيـــــة كثيرة رغـم مادرسه من قواعد لتصـونه من ذلك" . ويعود ذلك عادة الى عدم إدراكــه للغايـة من دراسة هذه النشاطات ولعدم تدريبـه المستمر على تطبيقها وممارســـة استخدامهـا" (1) .

إذا لاحظ القارئ خصائص التلميـذ في النشاطات اللغويـة في نهايـة المرحلـة الابتدائية/ تبين له وظيفة المدرسة الابتدائية من حيث تعليم اللغــة ، خاصــة اذا كان عدد كبير من التلاميـذ يتصفـــون بهذه الخصائص، وأن كل الصعوبات اللغويـة التى يعانيها تلميـذ الطور الثالث، ما هي الى نتيجـة لنوع التعليـم الذى تلقـاه من قبل . إن هذا ليس صحيحا دائما نظـــرا لوجود تلاميــذ ينجحـون بامتياز في الانتقـال الى الطور الثالث، وأنهم جيــد ونفــي اللغة . وهناك دراسات بينـت النسبـة القليلـة التى يمكـن أن تشكو من صعوبـــات تعلـم القراءة والكتابـة منها ما يلي :

اثبتت نتائج الدراسات العلمية للباحثين لمشكلة صعوبات تعلم القـراءة واللغـة المكتوبـة أمثال (مالـمكيست Malmquist) و(جـــدول Jadoule) (شـاسنيه Chassagny) و(أجرياجيرا Ajuriaguerra) و(لوففـري Lefavrais)

---

(1) نفـس المرجع السابق .

أنه يمكن للتلميذ أن يتعثر في تعلمه القراءة وقواعد اللغة المكتوبة خلال السنوات الدراسية الأولى ، لكنه بعد أن يقضي ثلاث أو أربع سنوات من الدراسة النظامية سوف يتخطى كل الصعوبات ولا يبقى يشكو من هذه الصعوبات سوى 8 الى 10 ٪ من الأطفال والذين تثبت فيهم ، ومع ذلك ستختفي لدى أكثر من النصف إذا ما تتبعوا الزيارات المستمرة للعيادات النفسية التربوية . إذا كان الأمر كذلك بالنسبة للعالم الغربي ، فلماذا نجد المشكلة مطروحة على مدى واسع لدى التلاميذ الذين ينتقلون الى الطور* الثالث من التعليم الأساسي ؟ أي يواجهون صعوبات جمة في قراءة وكتابة اللغة العربية ؟ علما بأن التعليم المقدم في هذا الطور نظري في أغلب صوره مما يتطلب امتلاك اللغة الشفاهية منها والمكتوبة . واذا انتشرت في المرحلة الابتدائية نظرا لعدة أسباب يرى البعض أنها "تعود الى ضعف تكوين المعلم ، وكثافة الصفوف بالتلاميذ ، أو البيئة الاجتماعية للطفل مع وجود التخلف العقلي لدى نسبة من التلاميذ الذين ينتمون الى هذه المرحلة"(1) فإن الوضع ينبغي أن يختلف بالنسبة الى الطور الثالث نظرا لوجود امتحان شبه انتقائي ، الذي من المفروض أن لا يسمح للتلاميذ الذين يعانون هذه الصعوبات بالتسرب الى هذه المرحلة . ورغم ذلك فإن موضوع هذه الدراسة المتواضعة هو "صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي" ، ويعني هذا أن المشكلة مطروحة بالفعل في هذه المرحلة ومنذ زمن بعيد . لذلك يمكن التساؤل عما أعدته الادارة والاطارات في هذا الطور من أجل التخفيف من حدة المشكلة حتى يمكن تقديم البرامج الخاصة به (الطور) في اللغة العربية .

---

(1) عبد القادر فضيل : التأخر الدراسي ، بحث تجريبي في مرحلة التعليم الابتدائي منطقة بوزريعة . رسالة دكتوراه الحلقة الثالثة 1971 ، غير مطبوعة .

ولنتطرق أولا الى أهداف تعليم اللغة العربية حسب نشاطاتها المختلفة في "القراءة" و"التعبير" و"النحو والصرف" و"الاملاء" . وفي هذه الاهداف يكتشف القارئ أن هناك بعض المساعدة للرفع من مستوى التلميذ الضعيف.

أ ـ القراءة

تتمثل أهداف القراءة في الطور الثالث من التعليم الأساسي في النقاط التالية :

1 ـ "تمكين التلميذ من قراءة نص غير مشكول قراءة مسترسلة معبّرة ،
2 ـ فهم المقروء فهما جيدا والتفاعل معه والاستفادة منه ،
3 ـ تحليل النص إلى عناصره الأساسية سواء كان شعرا أم نثرا ،
4 ـ إدراك التشابه والتعارض بين الأفكار وإصدار الأحكام الموضوعية ،
5 ـ تنمية الذوق الأدبي في نفوس التلاميذ " .

ب ـ التعبير الكتابي :

بما أن هدف هذا البحث هو اللغة الخطية فإنه يقتصر على ذكر اهداف التعبير الكتابي نظرا لكونه الخطوة الثانية للتعبير الشفاهي .

1 ـ "تمكين التلميذ من عرض وجهة نظره والتعبير عن عواطفه بلغة سليمة ،
2 ـ وصف مشهد بلغة مطابقة للوضعية المعاشة في قالب سليم وتركيب منطقي ،
3 ـ تزويده برصيد من المصطلحات العلمية والادارية والفنية يجعله قادرا على كتابة تقارير ورسائل شخصية وادارية بلغة عربية سليمة ،
4 ـ" القدرة على تلخيص نص طويل أو توسيع نص أو فكرة بلغته الشخصية .

جـ ـ النحو والاملاء

بالنسبة لهذين النشاطين هناك مجموعة من الأهداف يعمل أستاذ اللغة العربية على تحقيقها الى جانب مجموعة من الارشادات تساعده على معرفة الهدف

الأساسي من النحو والاملاء وتتلخص الأهداف في النقاط التالية :

1 ـ "تمكين التلميذ من اكتساب التراكيب النحوية والصرفية المختلفة خاصة الجانب الوظيفي منها ،

2 ـ تحليل الألفاظ والعبارات للتمييز بين الخطأ والصواب مع فهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا يساعد على ادراك معاني الكلام المسموع منه والمقروء .

3 ـ التدريب على أوضاع اللغة وصيغها ، فقواعد النحو مثلا هي وصف لتلك الصيغ والاوضاع وبيان التغييرات التى تحدث في ألفاظها ،

4 ـ "تمكين التلاميذ من قواعد الرسم الاملائي الصحيح للكلمات مع تعلم الترقيم ووظائفه" .

أما الارشادات الموجهة للأستاذ لتعينه على تحقيق الأهداف فتتمثل فيما يلي :

1 ـ "ينبغي مراعاة التسلسل المنطقي والربط بين الوحدات المعرفية وإبراز العلاقات الموجودة بينهما ،

2 ـ أن يكون التعرض للاعراب عرضا وليس هدفا في ذاته ،

3 ـ أن تستخدم المعلومات الجديدة المكتسبة في مواقف مختلفة مع التركيز على الممارسة ،

4 ـ أن يستخدم الأستاذ اللغة الفصحى في حديثه الشفاهي باعتباره قدوة للتلاميذ ، ولا يقبل بدوره استخدام ألفاظ غير عربية من طرف التلاميذ ".

بعد ذكر الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية ينبغي تحليلها وشرحها للقارئ ليتبيّن لديه المستوى الحقيقي والنظري لتلميذ الطور الثالث.

تحليل أهـداف تعليم اللغة العربيـة في الطور الثالث من التعليم الأساسي

أ ـ القـراءة :

1 ـ "تمكين التلميـذ من قراءة نص غير مشكول قراءة مسترسلـة معبّرة" . يظهر من هذا الهدف أن التلميـذ لم يكتسب بعد عملية القراءة بمعناها الكامـل في المرحلة الابتدائية ، خاصـة قراءة النصـوص الغير المشكـولة التى توجـد في الابتدائي ، وانما مهارة تكتسـب في الاعدادي لهذا يمكـن القول أن هذا الهدف يدعـم ما سبق أن تعلمـه التلميـذ من قبل . والقراءة بـدون شكل تدل على أن التلميذ قد تخلـص من كل صعوبات القراءة ، ولا يأتي ذلك الا باكتساب قـواعد النحـو والصرف الضروريـة . كان الشكل في الستينات ومنتصـف السبعينات مقياسا أساسيا لمعرفـة مـدى اكتساب اللغـة العربية والنحـو خاصـة .

2 ـ " فهم المقروء فهما جيدا والتفاعل معه والاستفادة منه" . إذا كانـت القراءة البـاب الوحيـد ـ نوعا ما في عصرنا هذا ، للنفـوذ إلى العلوم والمعارف فإنها ليسـت كذلك إذا توقف المتعلـم عند مستوى فـك الرموز والنطق بها فقـط دون ادراك مدلولاتها . إذ لا يمكـن أن يقاس مستوى القـارئ الا بمقدار فهمـه لما يقرأ . لأنه هو الهـدف الأساسي الذى ترمـي اليه عمليـة القراءة ، الاأن درجـة الفهـم تختلـف من مستـوى لآخر ومن مرحلـة لأخرى : فإذا كان الهدف من الفهـم في المرحلـة الابتدائيـة هو الفهـم الإجمالـي للنص مع إدراك بعض أفكـاره الأساسيـة ، فإن ما أضيف الى الطور الثالـث هو الفهم الجيـد والتفاعل مع الاستفادة من المقـروء ، فالاول يقصد بـه كشف التلميذ للعناصـر

الاساسية والثانوية مع ادراك الخفايا التى لاتظهر للقارئ البسيط، وهذا لا يمكن الا بعد أن يكتسب هذا التلميذ رصيدا من المفردات اللغوية مع تحكمه في قواعد اللغة الخطية. أما التفاعل فيعني أن يتأثر القارئ بمحتوى النص ويكوّن استجابات حسب الأوضاع، اما استجابات تدل على موافقته لصاحب النص أو رفضه له، رفضا معتمدا على ادراك وتبصّر وتفهم للافكار .وأما الاستفادة من النص فيعني ذلك أن يتعلم القارئ خبرة أو لغة أو أفكارا أو معلومات عامة تساعده في حياته النشيطة.

3 — "تحليل النص الى عناصره الأساسية سواء كان شعرا أم نثرا" . بما أن تحصيل الطفل للقراءة واللغة ضعيف عند دخوله الطور الثالث وأن هذا الهدف موجود في الابتدائي وانما يعمل على ترسيخ وتوسيع الإدراك والقدرة على الفهم أكثر في هذه المرحلة.

4 — "إدراك التشابه والتعارض بين الأفكار واصدار الاحكام الموضوعية" .بالاضافة الى ما ورد من معاني الأهداف أعلاه، فعلى أستاذ اللغة أن يصل بالتلميذ الى اكتشاف كل الأفكار الواردة في النص ثم يقوم بترتيبها حسب تجانسها أو تكاملها، وإذا احتوى النص على تعارض في الأفكار، كأن يقدم الكاتب وجهة نظر أحد ثم يعرض صاحب النص رأيه المتعارض والأول فعلى التلميذ أن يكتشف هذا التعارض وأسبابه ومغزاه ثم يرجح صواب أحد الرأيين على الأخر مع اعطاء العلة بكل موضوعية بعيدا عن العاطفة.

5 — "تنمية الذوق الأدبي في نفوس التلاميذ" .لكل لغة جمالها وبلاغتها وأساليبها الأدبية الراقية وللعربية كذلك ما للغات الأخرى أو أكثر ،وعلى تلميذ الطور الثالث أن يتعلم كذلك ويتأثر بالذوق الأدبي الرفيع للغته بحيث يحس بجمال تعابيرها خاصة القطع الشعرية منها التى تتصف بقافيتها ونغمتها الموسيقية .

<u>التعبير الكتابي</u>

نظرا لتشابه وتكامل الأهداف في هذا النشاط اللغوى الثاني فانها تشرح دفعة واحدة . يتطلب من الأستاذ في مادة التعبير الكتابي أن يصل بتلميذه

الى اكتساب لغة عربية سليمة خالية من الأخطاء المختلفة حتى تصل الى المخاطب ويفهمها ، وذلك بعد أن يستخدم المفردات والعبارات المناسبة في عرض آرائه ومشاعره ، كما يجب أن يكتسب مجموعة من المصطلحات التقنية والادارية والعلمية التي تسمح له بالاندماج في الحياة العامة وفهم البيئة التي يعيش فيها ، وزيادة على ذلك اكتسابه ثروة لغوية وتراكيب متنوعة تسمح له بتوسيع فكرة أو أكثر وتلخيص نص طويل بلغته الشخصية .

النحو والاملاء :

كما ذكر في الارشادات ، فالمقصود من تعليم قواعد اللغة الخطية ليس لمعرفتها وحفظ قوانينها واكتشافها في سياق الكلام المسموع أو المقروء فحسب وإنما المقصود هو تطبيقها عمليا من خلال اللغة الشفاهية والخطية كذلك، لذلك فالهدف الأول منها هو :

1 ـ "تمكين التلميذ من التراكيب النحوية والصرفية المختلفة خاصة الجانب الوظيفي منها" .

ليس المهم أن يفهم التلميذ درس النحو أو الصرف أو الاملاء ، ويقوم بتمارين تطبيقية فورية ، ثم يسدل الستار على الموضوع ، لأنه سرعان ما ينسى هذا التلميذ كل ذلك ، وبالتالي لايمكنه استخدام ما تعلمه الا إذا ركّز الاستاذ على الجانب الوظيفي الذى تهدف اليه هذه القواعد لترسخ في الأذهان .

2 ـ "تحليل الألفاظ والعبارات للتمييز بين الخطأ والصواب مع فهم وظائف الكلمات في الجمل لادراك معاني الكلام المسموع والمقروء " .

هذا الهدف وثيق الصلة بالأول ، فالتلميذ لايمكنه أن يدرك معنى الكلمة الا من خلال سياقها في الجملة نظرا لترابطها نحويا بالكلمات الأخرى وعند معرفته للنحو يدرك بسهولة وظيفة الكلمة ومعناها الظاهرى أو الضمني

ومن ثم يستطيع أن يفهم جيدا المغزى من الجملة والفقرة ...

3 — "التدريب على أوضاع اللغة وصيغها ، فقواعد النحو هي وصف لتلك الصيغ والأوضاع ، وبيان التغييرات التى تحدث في ألفاظها" .

يلاحظ أن هذا الهدف يتكامل وما سبقه من أهداف ، لذلك يكفي توضيحه بمثال . إذ قرأ التلميذ الجملة التالية : (حصاننا الأبيض يجر عربة ضخمة ويسيّره أبي) فانه يفهم من ذلك أن الحصان الأبيض ملك للمتكلم وأبيه وهو يجر عربة ، وأن هذا الحصان يسير بتوجيه من أب المتكلم . وإذا غيّرنا صيغة الجملة بحيث تصبح (أبي يسيّر حصاننا الأبيض الذى يجر عربة ضخمة) . يلاحظ أن معنى الجملة لم يتغير رغم اضافة الاسم الموصول "الذي" وتغيير مكان الكلمتين (أبي ، يسيّر) وحذف الضمير (ه) وحرف العطف (و) والآن اذا قلنا (حصاننا الأبيض يسيّر أبي الذى يجر عربة ضخمة) فمعنى الجملة هنا انقلب رأسا على عقب والسبب هو أن فعل الجر انتقل من الحصان الى الأب ، وفعل السير انتقل من الأب الى الحصان ، والتلميذ الذى لا يتقن هذه الأوضاع والصيغ المتغيّرة سوف لن يدرك هذا التغيّر لأنه ينظر الى الكلمات على أنها منعزلة ، فهو يفهم (الحصان الأبيض) يجر عربة ضخمة ، يسيّر) ولكنه يعجز عن اسناد هذه الأفعال الى الفاعل. نفس الشيء اذا قلنا عن الجملة نفسها بهذا الوضع : (حصاننا الأبيض يجر عربة ضخمة ويسيّر أبي) فمجرد حذف الضمير (ه) يتغير معنى الجملة تماما بحيث يصبح الحصان هو فاعل الفعلين (يجر ويسيّر) .

يتضح من خلال شرح أهداف اللغة العربية في الطور الثالث أن هناك تكملة وتدعيما لبعض أهداف هذه المادة في المرحلة الابتدائية لكي يتمكن التلميذ الضعيف من التقدم ، أى يستدرك ما فاته في المرحلة الأولى وبالتالي متابعة استيعاب برامج اللغة ، مع وجود أهداف جديدة يكتسبها المتعلم خلال المرحلة الجديدة .

المشكلـــــة

إن المتتبـع لأهداف تعليم اللغة العربيـة بنشاطاتها المختلفـة ـ القـراءة والتعبيـر والنحو والاملاء ـ في الطور الثالث من التعليـم الأساسي يتوقـع بالضـرورة أن يكون التلميـذ قد تعلـم واكتسب على الأقـل قراءة وكتابـة هذه اللغة بشكـل سليـم، ولا يجد أية صعوبـة فيها، حسب ما قدم إليـه من برامـج تشتمـل على دروس تحقـق هذه الأهداف . إنه يصعب على المرء ـ خاصـة البعيد عن ميدان التربيـة والتعليم ـ أن يتصـور انتقال تلميذ الى الطور الثالث وهو يجهل أبسط مهارات القراءة وقواعد الكتابـة ، والحقيقـة هي أن هذه الظاهرة موجودة فعلا ومنتشـرة حتى في السنة التاسعـة ، السنـة الأخيرة من المرحلـة(*) إنه من الخطورة بمكـان أن يعاني تلميـذ هذا الطـور صعوبات جمـة في القراءة وقواعد اللغـة .

فالابحاث التى أجريـت في الدول الغربيـة وبعض الدول العربيـة في هـــذا الموضوع ، كانت تقيس مدى استعداد الطفل لتعلم اللغـة المكتوبـة ، وتدرس أسبـاب الاخفـاق في تعلم كل من القـراءة والكتابـة في السنوات الدراسيـة الأولى من التعليم الابتدائي . واكتشف الباحثـون ظاهرة عسـر القراءة وقواعد الكتابـة (

) كمشكلـة يعاني منها كثيـر من الأطفال المبتدئيـن في تعلم هاتيـن المادتيـن، ولكنها تختفـي غالبـا بعد وقـت معيّـن، الا ما يتعلق بالاطفال المصابين باعاقـة في الجهاز العصبي أو الحاسـي أو انخفاض مستوى الذكـاء . وقد أكـــد الباحثـون على أهميـة معالجـة صعوبات تعلم القراءة واللغة المكتوبـة حين ظهـــورها أمثال (جادول) ومالمكيست) و(موتشيلسي) و(لوفـافريـه) ... إذ يرون أن "صعوبات القراءة والكتابـة التى تظهر لدى الطفل في أول مراحلـه التعليميـة يمكن أن تبقـى دائمة فيه وتمتد الى المراحل اللاحقة اذا لم يهتـم بمعالجتها في الوقـت المناسـب ،

(*) ذكـر اساتذة اللغة في الاستمارة الخاصة بهم أن حوالي 40٪ من كل صف يشكـون من هذه الظاهرة .

وبالتالي يتعلق نوع القصور الذى ينتج عن هذه الصعوبات طويلا أو مدى الحياة" . "فاضطراب القراءة والكتابة لا يتسبب في تأخير الطفل دراسيا فحسب وإنما يتسبب في اضطراب العمل الذهني عامة"(1). إضافة الى ما سبق فإن أغلب الدراسات تناولت المشكلة ضمن المرحلة الابتدائية ، على أساس أنه لا يمكن للطفل أن يرقى إلى المرحلة التى بعدها وهو يجهل أهم وسائل التعلم ، خاصة وأن القراءة والكتابة وسيلتان لتعلم المواد الدراسية الأخرى ، وأن محتوى التعليم المقدم في الطور الثالث نظرى في أغلب صورة مما يتطلب اتقان لغة التعليم ، لأن الضعف فيها تهديد لحياة التلميذ الاجتماعية والمدرسية نظرا لتقييم الأساتذة له وملاحظاتهم المؤلمة: (ـ ضعيف جدا في اللغة، حذار اللغة، أخطاء املائية ونحوية كثيرة ، ماذا تقصد مما كتبت ؟ ـ) من جهة ونظرة المدرسة والزملاء إليه على أنه تلميذ كسول عاجز وبالتالي فاشل ومآله الطرد إن عاجلا أو آجلا دون الحصول على أية فائدة . بالاضافة الى انشغال أهله به وحسرتهم عليه مع التخوف من مستقبله الغامض.

تتمثل صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسعة صفوف في مختلف المستويات في :

أ ـ القراءة :

1 ـ عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعليم القراءة

2 ـ القراءة البطيئة جدّا والحرفية أحيانا .

3 ـ الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء واتباعه بالاصبع

4 ـ عدم احترام الترقيم، وعدم التلفظ ببعض الحروف في الكلمات مثل "ال" الشمسية والقمرية أو تغيير حركات الشكل التى تعطى التصويت المناسب للحرف مثل (عِلْمٌ = عَلَمَ = عَلِمَ) .

---

(1)

5 ـ اختراع أو حذف حروف من الكلمات مما يفقدها معانيها أو يغيّرها جذريا

6 ـ عدم فهم المقروء ، فالتلميذ الذى يعاني من الصعوبات المذكورة أو بعضها لا يفهم مما يقرأ إلا القليل جدا ، كالفكرة العامة من النص، لكنه يعجز عن إدراك باقي الأفكار، لأن الأخطاء العديدة المرتكبة أثناء عملية القراءة مع البطء الشديد لا يسمح بادراك المعاني ، اللهم إلا المعنى الاجمالي . كما أن فقر رصيد التلميذ اللغوى يزيد من عدم الفهم ، لذلك فأغلب الأطفال الذين يتصفون بهذه الصفات يعجزون عن الاجابة عن سؤال يتعلق بالمعنى يطرح عليهم مباشرة بعد الانتهاء من القراءة ، بسبب انهم يركزون كل انتباههم حول فك الرموز والتعرف على الكلمات ولكي يفهموا فكرة ما عليهم أن يكرروا قراءة الجملة عدة مرات.

ب ـ قواعد الكتابة (النحو ، الصرف ، الاملاء)

تتمثل الصعوبات التى يواجهها التلميذ في هذه النشاطات في عدم استطاعته الاحتفاظ بالقواعد النحوية والصرفية والاملائية وتوظيفها في التعبير الكتابي . إذ رغم حضوره للدروس بصفة نظامية وفهمه لما يقدم إليه ، إلا أنه يعجز بعد مدة وجيزة عن استعمال ما تعلمه في الميدان التطبيقي ، فكتابته تتصف بكثرة الأخطاء النحوية والصرفية والاملائية، ولغته مضطربة ، وكثيرا ما لا يفهم أساتذته محتوى ما يكتبه لافتقاره الى الثروة اللغوية من جهة وإلى التراكيب والقوالب اللغوية الصحيحة من جهة أخرى والتى تعينه على الافصاح عما يريد . لذلك نجده يدمج الفصحى بالعامية ، أو يدخل كلمات عامية وأجنبية بحروف عربية (. المتداول في اللهجة العامية) . من خلال ما سبق تتضح المشكلة وخطورتها للقارئ ، وما يستدعى دراستها والبحث عن مصادرها والعمل على الحد من انتشارها لأن تركها خطر يهدد جميع المستويات التعليمية الأخرى من جهة وكارثة تهدد اللغة الوطنية الموحدة للمجتمع بالتمزق والانقراض والانحطاط في المستوى الفكري للفرد الجزائرى وفي مستواه / العلمي.

سبب اختيار موضوع البحث

سمح لي اشتغالي بتكوين أساتذة التعليم الاعدادى ، وتتبعي لهم في التدريب الميداني لمدة طويلة بأن أدرك أن هناك نسبة معتبرة من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة وفي قواعد كتابة اللغة العربية، ويظهر ذلك من خلال حصص اللغة العربية من جهة ومن شكاوى أساتذة المواد الأخرى من ضعف التلاميذ في اللغة مما يمكن أن يحط من مستواهم في هذه المواد ، ويمكن ملاحظة ذلك في الاحصائيات التالية لصفوف التلاميذ الذين اخذت منها عينة البحث . وفيما يلي درجات التلاميذ في اللغة العربية للسنة الدراسية 84 ــ 1985 (١)

جدول يبين مستوى التلاميذ في اللغة العربية

المستوى / الصفوف	ضعيف		ضعيف جدا		المجموع	
	ن	%	ن	%	ن	%
سنة 7 — 219	37	16،69	88	40،18	125	57،07
سنة 8 — 187	33	17،64	64	51،87	97	69،51
سنة 9 — 140	91	25،37	49	13،61	140	38،88

(١)

يعتبر كل تلميذ حصل على درجة أكثر من 2،5 من 10 وأقل من 5 ضعيفا ، والذي حصل على أقل من 2،5 أى ربع المعدل ضعيف جدا . عدد التلاميذ الكلي في السنة السابعة هو 219، وفي السنة الثامنة هو 187 . أما في السنة التاسعة فيساوى الى 140 تلميذا . من خلال الجدول يتبين أن مشكلة صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية موجودة بالفعل ، وأنها إعاقة كبيرة تقف ضد تقدم ونجاح التلميذ في الدراسة خاصة فيما بعد المرحلة الابتدائية .

الفرضيـــــة :

يعتبر محتوى برنامج اللغة العربية وطرقه التعليمية حسبما وضعت من طرف وزارة التربية كفيلا بأن يحقق الأهداف المسطرة لهذه المادة ، وذلك بأن يجعل قراءة التلميذ في المستوى المطلوب ، أي أن قراءته تتناسب ومستوى المرحلة وان تكون سليمة ، خالية من الأخطاء مع فهم المقروء وادراك مقاصده ، أن تكون لغته المكتوبة مهذبة ، خالية من الأخطاء النحوية والاملائية مع استخدام القوالب والمفردات المناسبة للتعبير عن فكرة من الأفكار ، أي أن تكون لغته منطقية مقبولة ومفهومة، هذا اذا كان التلميذ خاليا من العيوب التي يمكن أن تعوقه على تعلم واستيعاب هذا البرنامج من جهة ، وإذا كانت المدرسة هي الأخرى خالية من معوقات تقديم هذا البرنامج . كما أنه أتساءل عما اذا كان اكتساب اللغة العربية يؤدي الى رفع المستوى الفكري للتلميذ ، أم أن طرق التعليم والتقييم ومحتواه لا تقيس ذلك انما تهتم بالجانب المظهري السطحي للتحصيل المعتمد على الحفظ الآلي واسترجاع المعلومات عند كل تقييم ؟

من خلال هذا الاطار اتناول المشكلة بالبحث والدراسة .



الفصل الثالث

طريقة ووسائل إجراء البحث

يشتمل هذا الفصل على الجوانب التقنية وهي طريقة إجراء البحث ، والدراسة الاستطلاعية والعينة ، ثم الوسائل المتمثلة في الروائز والاختبارات والاستبيانات وأخيرا تحديد المفاهيم المستخدمة في البحث .

1 - الطريقة المعتمد في الدراسة

تتمثل الطريقة المتبعة في انجاز هذا البحث على الوصف والتحليل والمقارنة والنقد ، فهذه الطريقة تسمح لنا باستكشاف الميدان وتحليله ومقارنة معطياته ثم العمل على مناقشته ونقده من أجل اكتشاف مزاياه وعيوبه قصد معالجتها للحد من المشكلات التى نعاني منها . وقد استعنا بدراسة استطلاعية مستفيضة شاملة سمحت بسبر عدة جوانب سبرا أوليا وتتلخص فيما يلي :

2 - الدراسة الاستطلاعية

شملت الدراسة الاستطلاعية (9) صفوف من الطور الثالث ، منها أربعة (4) في السنة التاسعة ، ثلاثة (3) في السنة الثامنة ، وإثنان (2) في السنة السابعة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول يبين توزيع تلاميذ الدراسة الاستلاعية

عدد التلاميذ	سنة 7	سنة 8	سنة 9	المجموع
ذكور	48	67	89	204
اناث	37	51	78	166
المجموع	85	118	167	370

( ) (ش [illegible])

دامت هذه الدراسة مدة ستة شهور ، للتأكد من وجود المشكلة بالفعل من جهة ، والعمل على حصر أهم وأخطر الصعوبات المنتشرة في هذا الطور من جهة أخرى . وأجريت حسب ما يلي :

أ ـ القـراءة

حضرت عدة دروس اللغة العربية في المستويات المختلفة ، وحصرت أهم الصعوبات ، ثم طلبت من أساتذة اللغة للصفوف المذكورة بالجدول بتسجيل قراءة نصين من نصوص الكتاب المقرر ، وتسجيل الحركات وأنواع السلوك الظاهر بجانب إسم التلميذ أثناء عملية القراءة ، كانت الصعوبات المستخلصة هي تلك التي ذكرت في الجانب الخاص بالمشكلة .

ب ـ صعوبات الكتابة (نحو ، إملاء)

أما ما يتعلق بقواعد اللغة الخطاية فقد طلبت من الأساتذة أن يسلموا لي موضوعين من مواضيع التعبير الكتابي ـ الانشاء ـ لمجموع تلاميذ كل صف ، والتي يكتبونها داخل حجرة الدرس . كانت الصعوبات تتمثل خاصة في عدم

استخدام وتطبيق ما يتعلمه التلميذ في الدرس من قواعد وقوانين مثل : نصب الفاعل أو عدم تطبيق وظائف الادوات (إن المعلمون جيدوا) أو عدم معرفة متى يلحق النون بالفعل المضارع في صيغة المثنى أو الجمع أو يحذف تماما . . . وغير ذلك من الاخطاء الشائعة والتي تؤدى الى فساد المعنى لدى المخاطب.

أما في الاملاء فإن قواعد الرسم الاملائي غير مستوعبة في أغلب الاحيان ، فأخطاء كتابة الهمزة ، والتاء المربوطة منها والمفتوحة وإضافة أو حذف الحروف من الكلمات أثناء الكتابة موجودة بكثرة مثل (ملىء = ملــؤ= ملــى أ) ، (سؤال = سأل = سوءال = سئل= س ءال) . . .

حـ - عينة البحث :

تتكوّن عينة البحث من مستويات الدور الثالث كلها ، أى السنة السابعة والثامنة والتاسعة ، في متوسطات التعليم الاساسي .

وقد أختيرت الصفوف اختيارا عشوائيا ، وكان عدد الصفوف تسعة عشر (19) ، 5 صفوف في السنة السابعة ، و 5 صفوف في السنة الثامنة ، و 9 صفوف في السنة التاسعة - 3 منها مزدوجة(1) حضرت لكل صف أهم دروس اللغة العربية ثم اخترت مجموعتين من التلاميذ في كل واحد : مجموعة تعاني صعوبات في القراءة وقواعد اللغة الخطية العربية ، ومجموعة أخرى جيدة - أقل من الاولى عددا ؛ أما المجموعة المتوسطة - التى غالبا ما تكوّن ثلث الصف ، فلم يدخل منها في نطاق الدراسة إلا القليل . ضبطت القائمة النهائية لكل صف وكان عدد التلاميذ والتلميذات يساوى إلى 360 . بعد إجراء الاختبارات والروائز وجمع البيانات وجدت أن هناك من غاب

---

(1) مزدوج : يتعلم المواد العلمية باللغة الفرنسية .

عن اجراء بعض هذه الاختبارات أو لم يعد الاستمارات التي قدمت له مما اخفض من عدد أفراد العينة الى 315 ـ أما عمر أفراد العينة فيتراوح بالنسبة للسنة السابعة ما بين 12 ـ 16 سنة، وما بين 12 و 17 سنة في السنة الثامنة أما في السنة التاسعة فيتراوح ما بين 14 و 18 سنة والجدول التالي يوضّح للقارئ بسهولة هذه الاعمار حسب كل مستوى وحسب السداسي الأول أو الثاني من سنة الميلاد الى نهاية جوان تاريخ نهاية انجاز الاختبارات.

جدول توزيع أفراد العينة حسب العمر والجنس

السنوات المستوى ـ الفصول		1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	المجموع	المجموع
سنة 7 . فصل	1	ـ	ـ	2 / 2	6 / 3	7 / 4	7 / 10	6 / 4	28 / 23	94
	2	ـ	ـ	2 /	4 / 3	11 / 5	7 / 7	4 /	28 / 15	
سنة 8 . فصل	1	ـ	1 /	1 / 1	8 / 5	4 / 5	6 / 9	/ 2	20 / 22	77
	2	ـ	1 /	2 / 4	4 / 6	7 / 8	1 / 2	ـ	15 / 20	
سنة 9 . فصل	1	ـ	4 / 7	11 / 5	11 / 9	12 / 7	ـ	ـ	38 / 28	143
	2	/ 1	6 / 7	14 / 12	17 / 13	6 / 1	ـ	ـ	43 / 33	

ش (2)

ذكور / إناث

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الذكور أعلى من نسبة الاناث فهي لدى الأولين 09، 55٪، ولدى الاخيرات 91، 44 ٪ . كما أن هناك نسبة عالية من التخلف ـ فالتلاميذ العاديون (1) في السنة السابعة هم الذين يوجدون في فئة السن 1972،

---

(1) التلميذ العادى : هو ذلك الذي يوجد في المستوى التعليمي المناسب لسنه دون اعادة أو تقدم أى تقدم السن عن المستوى التعليمي .

وفي السنة الثامنة هم المولودون في سنة 1971 ، أما العاديون في السنة التاسعة فهم المولودون في 1970 . علما أن كل التلاميذ دخلوا المدرسة في سن السادسة ما عدا نسبة قليلة ممن دخل في الخامسة من عمره ، وهم الذين يوجدون في فئة السن 1973 بالنسبة للسنة السابعة ، و 1972 في السنة الثامنة ، و 1971 بالنسبة للسنة التاسعة . يوجد 12 ، 52٪ من حالات التخلف عن المستوى التعليمي في السنة السابعة ، مقابل 9 ، 14 ٪ ممن هم أقل سنّا من مستواهم التعليمي وهؤلاء هم الذين دخلوا المدرسة في الخامسة من عمرهم .

ويوجد في السنة الثامنة ، 85 ، 42٪ من حالات التخلف مقابل 97 ، 25 ٪ ممن دخلوا في سن الخامسة ، أي سنهم أقل من مستواهم التعليمي ، أما في السنة التاسعة فيوجد ، 15 ، 46 ٪ من حالات التخلف مقابل 18 ، 18٪ من الذين دخلوا في سن الخامسة الى المدرسة . وأما نسبة العاديين في المستويات الثلاث فهي على الترتيب : السنة 7= 97 ،32٪، السنة 8= 16 ، 37 ٪ ، السنة 9 = 96 ، 34 ٪ . ومما تجدر الاشارة اليه هو أن هذه النسب عامة تنطبق كذلك على التلاميذ الذين لم يدخلوا في إطار الدراسة .

ترتفع نسبة التخلف لدى الذكور في السنتين السابعة والثامنة عنه في التاسعة ، أما نسبة التقدم فترتفع لدى الذكور في كل من السنة السابعة كذلك والسنة التاسعة وتنخفض عند الاناث والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول يبيّن التقدم والتخلف الدراسي لتلاميذ العينة

العمل المدرسي / المستوى	التخلف		التقدم	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
سنة 7	57،14	44،73	17،85	10،62
سنة 8	48،57	38،09	20	30،95
سنة 9	45،75	50،79	22،5	12، 7

(2)

الوسائل المستخدمة في البحث

لاجراء الجانب الميداني من البحث ، استخدمت الوسائل التالية:

1 ـ اختبار القراءة لكل مستوى من مستويات الطور الثالث .

2 ـ اختبار لقياس المستوى اللغوى .

3 ـ اختبار الاملاء

4 ـ رائز الذكاء (نظري وعملي) لأحمد زكي صالح .

5 ـ استمارة خاصة بالحي المنزلية والمدرسية للتلميذ .

6 ـ استمارة خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة اللغة في الطور الثالث.

7 ـ الاختبارات المدرسية الفصلية والنهائية .

1 ـ اختبار القراءة .

يتكوّن اختبار القراءة ـ حسب كل مستوى ـ من نص سهل القراءة والفهم ، فهو أقل من مستوى التلميذ العادى ، إذ لكي يمكن كشف التلميذ المتخلف في القراءة

ينبغي أن يكون النص المعتمد أقل من مستوى الصف (1) . فمن حيث الشكل كتب النص بخط واضح وبحروف كبيرة ، وقد شكلت كلماته شكلا تماما ـ رغم أن تلميذ هذا الطور ينبغي أن يكون قد تعلم قراءة النصوص الغير المشكولة ـ ولا يتعدى كل نص عن ثلاث فقرات .

أما من حيث المضمون فإن النصوص خالية من الألفاظ والعبارات الغريبة عن التلميذ وعن اللغة العربية ، فمفرداتها متداولة بين الكتب المدرسية عامة ، والافكار التي يحتوى عليها كل نص بسيطة بحيث يستطيع التلميذ الذى يتقن القراءة في المرحلة الابتدائية أن يفهم محتواها .

ومن حيث الصعوبات التي توجد في هذه النصوص ، فهي صعوبات تتصل بالمهارات الأساسية للقراءة خاصة وهي تقنية بالدرجة الأولى . أما النوع الثاني فيتعلق بالفهم ، فالنصوص الثلاثة كلها تتكلم عن شخصية واحدة تقريبا . وبما تقوم بها من أعمال . والتلميذ مطلوب في النوع الأول بـ :

1 ـ عدم التوقف والتقطيع بين الكلمات لعدم التلفظ بهمزة الوصل .

2 ـ عدم التلفظ بالمد عند التقاء الساكنين .

3 ـ عدم التلفظ بالسكون عند همزة الوصل -.

4 ـ عدم تغيير حركات الكلمة .

5 ـ التلفظ بال الشمسية بالدغم وال القمرية بالتصويت .

6 ـ التلفظ بالمد في كل الحالات التي يجب التصويت به ظاهريا أوضمنيا (2) .

7 ـ التلفظ بالدغم سواء الظاهر منه أو الضمني .

8 ـ قراءة الكلمات قراءة صحيحة نظرا لوجود المتشابه منها في الحرف .

---

(1) يرى كل من ما لمكيست وأجريا جيرة ، ولو فاقرى . . . أن النصوص التي تصلح لاختبار مستوى القراءة ينبغي أن تكون سهلة عموما أقل من مستوى الصف مع احتوائها على صعوبات ومهارات يتقنها التلميذ العادى .

(2) المد الظاهر هو المكتوب أما الضمني فهو المصوت به مع عدم وجوده خطيا (هذا

9 ـ التلفظ بالنغمة المطلوبة حسب الترقيم كالتعجب مثلا ...

10ـ احترام الترقيم كالنقطة والفاصلة و ...

وأما الفهم، فالمطلوب من التلميذ أن يكتشف وظائف المفردات في الجمل سواء الافعال او الضمائر نظرا لوجود شخصية واحدة تقريبا في النص . كما ينبغي له أن يفرق بين ما هو وصف وما هو وظيفة ، أى أن يفهم الأدوار المختلفة التى قام بها الشخص الممثل في النص، ويتفاعل مع هذه الادوار والافكار بحيث يدرك في النهاية المغزى الحقيقي من النص والفائدة التي يمكن أن يستخلصها منه .

طريقة إجراء الاختبار.

لاتختلف طريقة اجراء الاختبار عما ألفه التلاميذ في تقديم دروس هذه المادة إلا أن النص لم يكن في حوزة التلاميذ حتى لا يحفظ بعضهم كلمات وجملا آليا دون قراءتها . فالخطوة الاولى هي قراءة النص من طرف الفاحص مرتين جهرا أمام جميع التلاميذ ، والخطوة الثانية هي تقديم النص لكل فرد ليقرأقراءة صامتة مرة واحدة ، وأما الخطوة الثالثة فتتمثل في الاختبار، أى القراءة الجهرية المسجلة في الشريط، مع كتابة كل أنواع السلوك والحركات التي يمكن أن تترجم حالات نفسية يعيشها التلميذ أثناء القراءة .

2 ـ اختبار اللغة .

استخدام في هذا الاختبار نمط الأسئلة الموضوعية في أغلب الاحيان حتى يمكن تحويل الاجوبة إلى درجات حسابية بسهولة بالاضافة إلى ابعاد تدخل العامل الذاتي أثناء التصحيح . يتكوّن الاختبار من أنواع الأسئلة التالية:

1 ـ أسئلة حول فهم معنى النص

2 ـ " " النحو والصرف

3 ـ كتابة فقرة بلغة التلميذ الخاصة .

يحتاج هذا الاختبار الى تسعين دقيقة لاجرائه بالاضافة الى 10 دقائق تشرح فيها طريقة الاجراء وكتابة البيانات اللازمة ، وتتوزع الدرجات حسب كل اختبار وكل نوع من الأسئلة حسبما يلي :

أسئلة الفهم : في السنة السابعة تساوي الى 20 ، والى 19 في الثامنة، و20 في التاسعة .

أسئلة النحو : في السنة السابعة تساوي الى 17 ، والى 18 في الثامنة و18 في التاسعة .

الفقرة في السنة السابعة تساوي الى 8 ، والى 8 في الثامنة ، و7 في التاسعة .

ومجموع النقط الاختبار هو 45 .

اختبار الاملاء :

إضافة الى تحليل كتابة التلميذ للفقرة المطلوبة في اختبار اللغة وكتاباته في الاختبارات المدرسية ، اجريت اختبارا في الرسم الاملائي يحتوي على قواعد املائية عديدة منها رسم الهمزة بأوضاعها المختلفة ، التاء بنوعيها ، ويتكون الاختبار من مجموعة جمل بسيطة تامة المعنى ، والهدف هو قياس مدى معرفة الطفل لرسم الكلمات إملائيا .

رائز الذكاء " القدرات العقلية الأولية

أسس الرائز على رائز (ثورستون) في القدرات العقلية الأولية . ويتكون من أربعة أقسام :

1 – **القدرة اللغوية** : وهو اختيار معاني الكلمات ، تعطى للمفحوص قائمة من الكلمات (48) وبجانب كل واحدة 4 كلمات تعتبر واحدة منها الشرح الصحيح لها والباقي خطأ ، ويحصل على الدرجة بجمع اجابات صواب ولا يحسب الخطأ أو المتروك.

2 – **القدرة على الادراك المكاني** : بني هذا الاختبار على التفرقة بين الأشكال السوية والاشكال المعكوسة أو المقلوبة أى يعطي للمفحوص شكل وبجانبه ستة أشكال بعضها منطبق على الاول والبعض الآخر مقلوب بالنسبة اليه (الأول) وعلى المفحوص أن يكتشف الأشكال المناقبة ، والدرجة تحصل عن طريق طرح عدد إجابات خطأ من عدد الاجابات صواب والباقي هو الدرجة الصحيحة في الادراك المكاني بعد أن يقسم على 2 .

3 – **القدرة على التفكير** : مادة هذا الاختبار هي الحروف الهجائية ، وعلى المفحوص أن يدرك نوع العلاقة الموجودة في كل سلسلة ويكملها بحرف واحد فقط . والاختبار مبني على ادراك العلاقات القائمة بين سلسلة من الحروف ، ويهدف الى قياس القدرة على الاستدلال . مثال : في السلسلة التالية من الحروف ،على المفحوص أن يضيف لها الحرف المكمل للسلسلة . (ا س . ا ص . ب س ب .) والحرف المكمل هنا هو (ص) . والدرجة هي مجموع اجابات صواب وترك الخطأ .

4 – **القدرة الحسابية** : هي عبارة عن مجموعة من عمليات الجمع البسيطة مع حواصل جمعها ، وعلى التلميذ أن يفحص الاجابة الموجودة إذا كانت صحيحة أم خاطئة . والدرجة تحصل عن طريق جمع اجابات صواب .

تعديل الرائز

بما أن الرائز بني على البيئة المصرية ، فانه يتطلب تعديل بعض الجوانب فيه حسب ما يتفق وبيئتنا الجزائرية ، فمن حيث تعليمات كل اختبار استبدلت اللغة الموجودة

في الكراسة باللهجة المحلية الجزائرية ، ومن حيث القدرة اللغوية اعتمدت في تعديل بعض الكلمات على الرصيد اللغوى الوظيفي للهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم والمعتمد على الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة . وقد عدل في هذا القسم ما يلي :

1 ـ شكل جميع الكلمات وشروحها الأربعة .

2 ـ أعيدت الأرقام الهندية بأرقام عربية .

3 ـ اعادة كتابة التعليمات وتشكل كلماتها .

4 ـ الكلمات المعدلة هي

الرقم والكلمة الأصلية	التعديل	الرقم والكلمة الأصلية	التعديل
1 مندى	ناعم	31 فطين	ذكي
13 صيغة	شكل	33 مظاهاة	مشابهة
20 ناقص	معوق	36 شحناء	حقد
25 متهور	مندفع	38 عبيط	ضعيف العقل
26 مريك	محيّر	43 دجال	كذاب
29 شاذ	مغاير		

إستمارة التلميذ والوسط العائلي

تهدف هذه الاستمارة الى معرفة تقدم أو تخلف التلميذ وإخوته في الدراسة ورد فعل الأهل نحو ذلك ، والمواد الدراسية التى يميل اليها أكثر من غيرها ، ومدى مشاركته في الصف ، و صحة التلميذ ، ثم الوسط العائلي بما فيه المستوى الاقتصادى والثقافي ، ودرجة الاستقرار العائلي.

الاختبار [illegible]

الاختبارات المدرسية

ادرجت الاختبارات المدرسية في اللغة العربية ضمن وسائل البحث لقياس مدى مساهمة تعليم اللغة العربية في التطور الفكري للتلميذ ، وهل التقويم التربوي المستخدم عن طريق هذه الاختبارات يقيس هذا أم لا ، إذا كان لاماذا يقيس؟ كما أن الدرجات المدرسية تساعد في مقارنة ما يمكن الوصول اليه من نتائج وهذه الاختبارات ، خاصة وأن نتائج هذه الأخيرة تعتبر المعيار الوحيد لنجاح أو رسوب التلميذ في المدرسة .

استمارة المعلمين والأساتذة

استخدمت هذه الاستمارة لمعرفة طرق التدريس المستعملة في تعلم القراءة واللغة في المرحلتين ثم الطرق والوسائل اللازمة لعلاجها . وقد وزعت على معلمي التعليم الابتدائي والاساسي وأساتذة اللغة في الطور الثالث من التعليم الاساسي .

المصطلحات الهامة المستخدمة في البحث

فيما يلي أهم المصطلحات التى استخدمتها في هذا البحث والتى لم تكن متداولة كلها في الكتب العربية أو الابحاث باللغة العربية .

1 ـ التآزر العضلي العصبي

يقصد بالتآزر العضلي العصبي مدى سلامة وظيفة نصفى الكرة المخية من حيث تحكمها في الجسد . فنصف الكرة الأيمن يتحكم في الجانب الأيسر من الجسد ، والنصف الأيسر يتحكم في الجانب الأيمن . والشخص السليم هو الذي يسيطر أحد الجانبين على الآخر، والاغلب هو الجانب الأيمن وبالتالي يصبح أيمن أى أن يستخدم

يمناه بسهولة أكثر من يسراه لكل الأعضاء . ويمكن أن يحدث العكس أي أن يسيطر الجانب الأيسر على الأيمن اذا كان ذلك خلقيا صادرا من الدماغ، وبالتالي يكون هذا الشخص أعسريا، أي يستخدم يسراه أكثر من يمناه خاصة ما يتصل بالتناسق الحركي وذلك لكل الأعضاء الحواسية منها والحركية . ورغم أنه سيجد صعوبة في التكيف والحيز الخارجي لأن تصوره الجسدي يختلف عن تصور الأيمن ، كما أن الحيز والأشياء تكوّنت على أساس الايمنية ، لكنه سرعان ما يجد الفرد لنفسه مخرجا بحيث يجد معلما (   ) يستنير به ، وهو أن تكوّنه الجسدي عكس تكوّن الأيمن ويسير على هذه الطريقة في تعامله مع حيزه الخارجي وتكوين علاقات مع غيره .

2 - التآزر العضلي العصبي المتعاكس

التآزر العضلي العصبي المتعاكس هو أن يحدث خلل في وظيفة نصفي الكرة المخية من حيث سيطرة أحدهما على الآخر ، وبالتالي تضطرب العلاقة بينهما ، فتحدث اضطرابات في الجانب الحركي مما يؤدي الى أيمنية بعض الاعضاء وأعسرية البعض الآخر ، كأن يكون شخص أيمن العين وأعسر الأذن ، وأيمن اليد وأعسر القدم ... أو أن يكون أعسريا خلقيا ثم يجبر من طرف المحيط على استخدام اليد في أعماله مما يكوّن اضطرابات نفسية وحركية مع صعوبة التكيف والحيز الخارجي ، وتظهر هذه الاضطرابات وسوء التكيف من خلال الخرق الذي ينتج فجأة في كل الاعمال الحركية التي يقوم بها وكذا صعوبات التعرف على الاشكال نظرا لتغير اتجاهه في الحيز بالنسبة اليها مما يمكن أن يظفي عليها معاني جديدة ، لأن معنى الشيء ووظيفته تتحدد باتجاهه في الحيز الخارجي .

3 — **الاعسرية**

وهي سيطرة الجانب الأيسر على الأيمن من الجسد سيطرة طبيعية بتوجيه من الدماغ ، أو أن تكون هذه السيطرة اصطناعية ، كأن يعطل استعمال اليد اليمنى نتيجة لحادث ، وبالتالي تتعود اليد اليسرى على الاستعمال ، ويكتسب الفرد ذلك فيما بعد ، ومن ثمة يخلط بين اليدين في الاستعمال مما يمكن أن يكوّن لديه صعوبات في التكيف مع العالم الخارجي المحيط به .

4 — **الأضبط**

وهو الذي لا يسيطر لديه أي جانب من جانبي الجسد على الآخر، وإنما لكل جانب قوة السيطرة مساوية للآخر . ويحدث هذا نتيجة لقيام نصفي الكرة المخية بوظيفة متساوية من حيث السيطرة الجسدية .

5 — **التصور الجسدي في الحيز** (الادراك المكاني)

يعنى التصور الجسدي في الحيز مشاهدة المرء نفسه، وملاحظة الأشياء المحيطة بالنسبة لوضعيته في الحيز . ويعنى الاستقرار والقدرة على التكيف مع العالم الخارجي ، ويعنى كذلك تحديد الوضعية مع القدرة على التصرف . فإذا قال أحد : أنا خلف الباب يعنى توجه في الحيز ، أما اذا قال : اتجه نحو الشمال فانه يضع نفسه حسب وجهة معينة ، لذلك فالتصور الجسدي هو التوجه في الحيز حسب ادراك المكان الذي توجه فيه هذا الجسد .

6 — **التركيب الحيزي**

يقصد بالتركيب الحيزي تلك الرابطة بين الطفل والبيئة المحيطة به والمتكونة من الأشياء والاتجاهات المختلفة . ولهذه الاشياء وظائف مختلفة حسب

اتجاهيتها في الحيز ، فهناك الاتجاهيات : أمام — خلف ، يمين — يسار ، فوق — تحت ، شرق — غرب ، جنوب — شمال "... ويكوّن الطفل علاقاته بالبيئة ويتكوّن ادراكه المكاني حسب هذه المعالم (   ) ، إلا أن هذه العملية لاتتكوّن دفعة واحدة وانما خلال مراحل النمو المتتابعة حتى سن الرشد . ويقول (مونشيلس) عن اضطراب هذا التركيب الحيزى المسبب لصعوبات التكيف بين الفرد وبيئة الخارجية بأنه " ينتج عن تطور اضطراب نوعي يتعلق بالرابطة العصبية بين الطفل وعالمه الخارجي .

7 — <u>النشاط اللغوى</u>

النشاط اللغوى هو المادة الجزئية من بين المواد التى تتألف منها اللغة ككل . فاللغة العربية تتكون من عدة مواد نسمي كل واحدة منها نشاطا، فالقراءة نشاط ، والتعبير نشاط . والنحو نشاط ... وسميت كذلك نظرا لتغير مفهوم ووظيفة اللغة من مادة تعليمية تحفظ فقط الى مادة وظيفية يكتسبها التلميذ من أجل استعمالها في حياته العامة حسبما يراه النظام التعليمي الأساسي الجديد .

8 — <u>قواعد الكتابة</u>

يقصد بقواعد الكتابة تلك التراكيب النحوية والقوالب اللغوية وكذا قواعد الرسم الاملائي ، فالقواعد النحوية تبيّن كيفية وضع الحركات في أواخر الكلمات أو اللواحق المختلفة كواو الجماعة أو نون النسوة ... وهي التى تصبغ الكلام المعنى المراد إيصاله للمخاطب . أما القوالب اللغوية فتعمل على بناء بعض أنواع من التعابير والجمل بناء ثابتا كقولك : بينما كان المعلم يكتب الدرس وإذا بزائر أمام الباب. فهذا القالب لايتغير بناؤه نظرا لأنه يستخدم غالبا للمفاجآت، أو تلك القوالب الخاصة بأدوات الشرط التى يبنى منها الكلام بشكل منتظم لا يتغير .

أما الرسم الاملائي فيختص بأشكال كتابة الكلمات ، وبما أن اللغة تتضمن كلاما صوتيا كثيرا ما يتشابه في كتاباته، لذلك ينبغي إعطاء اشكال خاصة لكل كلمة تكتب حتى يمكن التفريق بين هذا المتشابه في الكتابة فلو قرأ أحد الجملة التالية وبهذه الكتابة لما استطاع أن يفهم بسهولة معنى الجملة (سمعت أصوات كثيرا مبهمت لى تفهم) لذلك فالرسم الاملائي شرط ضروري لكتابة الكلام كتابة صحيحة .

الباب الثاني

صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها

(عرض النتائج)

الفصل الأول

صعوبات تعلم قراءة وفهم اللغة العربية

الفصل الثاني

صعوبات تعلم كتابة اللغة العربية

الفصـــل الأول

صعوبات تعلـم القراءة وفهـم المقـروء .

مقـدمـة :

تهتم المدرسة الابتدائية في سنواتها الأربع الأولى اهتماما كبيرا بتعليم الطفل كيفية فك الرموز واكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة . وكثيرا ما يفرح المعلمون عند ما يكتشفون أن نسبة معتبرة من تلاميذهم تكاد تجتاز/هذه المرحلة، ويعتقدون أن مهمة تعليم القراءة لهؤلاء قد انتهت، لذلك ينبغي الالتفات الى البقية التي ماتزال تعاني من ضعف كبير في هذه العملية، وأن الأمر يتطلب مجهودا ووقتا كبيرين للوصول بهؤلاء إلى مستوى أقرانهم . وهناك عدد غير قليل من ينتمي إلى هذه البقية يصلون إلى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي ولم يكتسبوا بعد المهارات الضرورية لتعلم القراءة اكتسابا يسمح بالتطابق بين المستوى التعليمي والمستوى القرائي . ويحدث ما هو منتظر أن يحدث، إذ أن هناك فئة منهم تعيد السنة لصغر سنها، وفئة ثانية تطرد نهائيا من المدرسة لتخطي السن القانونية أما الفئة الأخرى فتنتقل إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي . ويتطلب هذا الطور لكي يرتقي التلميذ اليه المرور بمراحل تعلم القراءة التالية، إلى أن يبلغ المرحلة الأخيرة أو ما قبل الأخيرة وهي :

1 ـ تحسين القدرة على التعبير وذلك باخراج الحروف والألفاظ بشكل صحيح ، وتتم هذه العملية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي .

2 ـ اكتساب المهارات الأساسية ، وتتم العملية منذ السنة الثانية الابتدائية .

3 ـ القراءة شفهيا وبيسر، وتتم العملية خلال السنتين الثالثة والرابعة

4 ـ فهم المقروء ، ويتم منذ السنة الثانية ، ليتدرج إلى السنة السادسة ، ويستكمل فيما بعد .

5 ـ القراءة المعبّرة ، ويشرع فيها منطقيا ابتداء من السنة الرابعة ويستمر في تعلمها الى أن تتقن من طرف المتعلم .

6 ـ اكتساب القراءة الشخصية ذات الطابع الاعلامي وهذه المرحلة هي أرقى المراحل بحيث تصبح عملية القراءة وسيلة لاكتساب المعارف والتطلع على العالم الخارجي ، ويبدأ المتعلم في دراستها منذ السنة السادسة الابتدائية ليستكمل الباقي فيما بعد .

إنه بمجرد ما يصل التلميذ الى المرحلة الثالثة من المراحل السابقة إلا ويكون/قد تخطى أهم الصعوبات الخاصة بتعلم هذه المادة من الناحية التقنية . وتلميذ الطور الثالث يكون ـ نظريا ـ قد تخطى كل هذا ليصل إلى المرحلة الأخيرة . إلا أن الواقع غير ذلك ، وسوف يتضح للقارئ المستوى الحقيقي لنسبة عالية من أطفالنا في الطور المذكور وفي القراءة وفهم المقروء من خلال هذا الفصل . وفيما يلي بعض مواصفات اختبار القراءة في السنوات الثلاث تم التطرق إلى النتائج المحصل عليها من الدراسة الميدانية .

إضافة إلى ما ذكر في الفصل الثالث من الباب الأول عن مواصفات الاختبارات فان اختبار القراءة للسنة السابعة يتكوّن من 106 كلمة، ومن حيث درجة الصعوبة فهو يناسب مستوى السنة السادسة الابتدائية، وذلك/حتى يمكن الكشف عن ذوى الصعوبات الفعلية في تعلم هذه المادة ، ويحتوى على أغلب المهارات الأساسية التى ينبغي أن يكون التلميذ قد أتقنها ، وكل كلماته ذات الأصل العربي وسهلة . وبالنسبة الى الاختبار الخاص بالسنة الثامنة ، فانه مناسب هو الآخر لمستوى التلميذ الأقل من العادى من حيث اللغة والمهارات وطول الكلمات ، ويتكون من 130 كلمة ،

وفيه بعض الكلمات الأعجمية التي أبعدت عن القياس . أما اختبار القراءة في السنة التاسعة فيتكوّن من 126 كلمة ، وهو أقل من مستوى التلميذ العادي كذلك . لا يحتوى هذا الآخر على غريب الكلام ، ولا على صعوبات تتعدى مستوى التلميذ في الطور .

مستويات القدرة على القراءة

انطلاقا من عدد الأخطاء الذي ارتكبه التلاميذ في قراءتهم للنص ، تمكنت من اكتشاف أن هناك ثلاثة مستويات للقدرة على القراءة لدى التلاميذ . المستوى الأول ويشتمل على الذين يقرأون قراءة عادية ، والمستوى الثاني على الذين يقرأون أقل من العادي ، أي يشكون من بعض الصعوبات . أما المستوى الثالث فيتمثل في الذين يعانون صعوبات جمة في القدرة على القراءة ، ومعيار التقييم المستخدم هو عدد الاخطاء الذي ارتكبه كل تلميذ وفي كل سنة .

ففي السنة السابعة يتراوح عدد الأخطاء المرتكب في المستوى الأول بين 1 و 14

" " " " " " " " " " " " " " الثاني بين 15 و 25

" " " " " " " " " " " " " " الثالث بين 26 و 106

وفي السنة الثامنة يتراوح عدد الأخطاء المرتكب في المستوى الأول " 1 و 10

" " " " " " " " " " " " " " الثاني " 11 و 20

" " " " " " " " " " " " " " الثالث " 21 و 75

وفي السنة التاسعة يتراوح عدد الأخطاء المرتكب في المستوى الأول بين 1 و 10 كذلك

" " " " " " " " " " " " " " الثاني " 11 و 20

" " " " " " " " " " " " " " الثالث " 21 و 90

يظهر بوضوح للقارئ أن المستويات مختلفة اختلافا واضحا فيما بينها من حيث عدد الأخطاء المرتكب . والجدول التالي يوضح عدد التلاميذ في كل مستوى وحسب كل سنة .

جدول يبين عدد التلاميذ في كل مستوى قرائي حسب السنة.

المستوى / السنة	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3	المجموع حسب الجنس
سنة 7	10 / 10	12 / 5	34 / 23	56 / 38
سنة 8	7 / 9	9 / 10	19 / 23	35 / 42
سنة 9	9 / 19	19 / 14	53 / 30	81 / 63

س (4)

ذكور/اناث

يتبين من الجدول أن ما يقرب من ثلثي التلاميذ يوجدون في المستوى الثالث وذلك في السنوات الثلاث. ولا يعني أن الأول أو الثاني لا يعانيان من صعوبات تعلم القراءة، ولكن الفرق يكمن في الدرجة وفي العدد. إذ أن المستوى الثالث لا يمكن اعتبار مستواه القرائي مناسبا لمستواه التعليمي لأنه يوجد من هم أقل من مستوى تلميذ الرابع الابتدائي. وفيما يلي أنواع الصعوبات القرائية المنتشرة في أوساط تلاميذ الطور الثالث:

1 – صعوبة تقطيع الكلمة الى مقطعين أو ثلاثة أو أكثر من أجل قراءتها. وهذا حسب طول الكلمة وصعوبتها من حيث التصويت.

2 – صعوبة التردد، حيث يقرأ التلميذ الكلمة في المرة الأولى خطا ثم يعيدها مرة ثانية وثالثة...

3 – صعوبات التحريف وهي ثلاثة أشكال:

أ ـ على مستوى الكلمة : حيث يحرّف التلميذ الكلمة تماما وذلك باختراع حروف جديدة أو بالحذف أو بالتعويض أي تعويض الحروف الأصلية بأخرى جديدة أو تقديم وتأخير في حروف الكلمة ... (تنظيفها = تنظيمها ، أوفرهم = أقره = أفرهم ...)

ب ـ على مستوى الحركات :

وهنا يقوم التلميذ بإبدال الحركات في أول أو وسط الكلمة بحركات أخرى، كأن يضع مكان الكسرة فتحة أو ضمة عوض الفتحة أو السكون عوض الضم ... (الجَلود = الجلود ، جاهلة = جاهله ، يصرف = يصرف)

ج ـ على مستوى الحركات الإعرابية

يقوم التلميذ بتغيير الحركة الاعرابية في آخر الكلمة، رغم أن النص مشكول شكلا تاما ، ومكتوبا بخط واضح كبير ، فيرفع ما ينبغي نصبه ويجزم ما ينبغي جزمه أو رفعه ... وهذا النوع منتشر في كل السنوات لكن يتناقص تكراره في المستوى الأول خاصة .

4 ـ التلفظ بهمزة الوصل قطعا ، مما يؤدي الى تطقيع القراءة باستمرار وغالبا ما يسكن الحرف الأخير للكلمة التى تأتي قبل الهمزة، وهذا يحدث توقفا مفاجئا يتناقض والقواعد العامة للقراءة . وكثيرا ما يقطع التسلسل المنطقي للمعنى .

5 ـ صعوبة زيادة أو حذف "ال" في الكلمة ، سواء كانت شمسية أو قمرية ويمكن أن يتكرر النوعان ـ الزيادة والحذف ـ لدى نفس التلميذ ، فهو تارة يلتلفظ ب"ال" وهي غير موجودة أصلا ، وتارة أخرى يتركها رغم وضوحها ووجوب النطق بها .

6 ـ صعوبة إضافة أو حذف حرف أو أكثر من الكلمة المقروءة ، ويمكن أن يكون الحرف المضاف مشابها لاحدى الحروف التى تتألف منها الكلمة، أما الحذف فلا قاعدة له فيقرأ التلميذ (الرسائل = الرسالات . الرسول = الرسولون ، الاصحاب = صاحب ...)

7 ـ صعوبة تغيير بنية الكلمة أو الكلمة كلها ، وهو أن يغيّر التلميذ الكلمة بحيث لا تتشابه مع الأصلية تماما مما يؤدى الى تشوّه وغموض المعنى ، وتنتشر هذه الصعوبة في السنة السابعة فالتلميذ يقرأ (المجدون عوض الجلود ، الام عوض الأمين) .

8 ـ صعوبة حذف المد أو إضافته ، وهذا النوع منتشر هو الآخر في السنوات الثلاث ، فالتلاميذ يحوّلون المنصوب والمضموم والمجرور الى اشباع باضافة مدّ ، أو العكس يحذفون الاشباع حيث ينبغي أن يكون ويلفظ به مثل (الاخبار = الأخبره مختومة = مختومة ، محلات = محلة ، صرصر = الصرصار ...)

9 ـ صعوبة حذف الكلمة دون قراءتها ، وهي أن يترك القارئ الكلمة ولا يقرأها .

توجد كل أنواع هذه الصعوبات لدى تلاميذ السنوات الثلاث والمستويات الثلاثة تقريبا ، إلا أن تكرارها يقل في المستوى الأول والثاني نوعا ما لكن يبلغ أقصاه في المستوى الثالث ، حيث يصل أحيانا عدد الأخطاء في صعوبة واحدة الى 30 خطأ .

والجداول التالية توضح انتشار هذه الصعوبات وتكرارها

جدول تكرار صعوبتي التقطيع والتردد في القراءة في السنوات الثلاث

	عدد الاخطاء / التكرار	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26 +	المجموع	مج تلاميذ المستوى
م1	س7	60						3,8	20
	س8	25	25		6			2,8	16
	س9	57,1	10,7	7,4	3,7			7	28
م2	س7	23,5	58,8					4,4	17
	س8	-	47,5	36,7	5,2			5,4	19
	س9	30,3	51,5	12,1	9,1			10,8	33
م3	س7	17,5	33,3	26,3	7	7	8,7	10,8	57
	س8	3,8	11,9	45,2	16,6	11,9	4,7	12,4	42
	س9	3,6	31,3	25,3	23	10,8	3,6	25,7	83
م1	س7	45	15			5		4,1	
	س8	18,7	18,7	6,2				2,2	
	س9	64,3	25					7,9	
م2	س7	23,5	47					3,8	
	س8	10,5	68,4	15,8				5,8	
	س9	36,4	45	12				9,8	
م3	س7	19,3	49,1	10,5	3,5	5,3	7	17,1	
	س8	11,9	38,1	26,2	9,5	9,5	2,4	13	
	س9	72	25,3	40,9	20,5	3,6	1,2	26	

ش (5)

النسبة في المجموع محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ عينة كل السنة بينما

حسبت نسب الخانات انطلاقا من عدد افراد كل مستوى في كل سنة

يلاحظ من خلال جدول التقطيع والتردد (ش) أن المستوى الثالث أكثر انتشارا من غيره في فئات الصعوبتين. وقد كان من المنتظر أن يكون تلاميذ السنة السابعة أكثر تكرارا في فئات الأخطاء، ولكن يظهر مثلا في المستوى الأول أن السنة التاسعة أكثر، ثم يأتي تلاميذ السنة الثامنة فيما يخص صعوبة التقطيع، ونفس الشيء حدث تقريبا في المستوى الثاني، أما المستوى الثالث فالكل سواسية الى حد ما. ولم يحدث ذلك في صعوبة التردد، حيث توقف انتشار تلاميذ المستوى الأول للسنوات الثلاث عند فئة (6 ـ 10)، وأما المستوى الثالث فقد بلغ الجميع اقصى فئة. وعموما يعاني 90،5 ٪ من تلاميذ العينة من صعوبة التقطيع، خاصة فيما يتعلق بالكلمات الطويلة أما صعوبة التردد فقد بلغت نسبة التلاميذ الذين يشكون منها 89،8 ٪. وهاتان النسبتان عاليتان جدا.

إنه من المفيد هنا أن نقوم بمقارنة بين هذه النتائج ونتائج بعض الدراسات الخاصة بعملية التوقف أو التردد والتقطيع. فقد قام سيفرس (syghers) باستخلاص جدول من ثلاث دراسات قام بها كل من شميث (chmith) وجراى (gray) وبوزويل (bouzmel) وذكر في هذا الجدول: متوسط عدد التوقفات في كل سطر مقروء ومتوسط عدد التوقفات مقدرة بالثواني ثم متوسط حركات الرجعية أو التردد انطلاقا من الدراسات الثلاث وحسب عمر التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة. يلاحظ أن الجدول يبيّن أن العوامل الثلاثة تختلف بحسب العمر والمستوى الثقافي التعليمي وأن الدراسات متفقة على أن السرعة في القراءة مرتبطة بنقصان مدة التوقف وعدد التوقفات في كل سطر فبقدر ما يتدرب الفرد على القراءة بقدر ما يدرك بلمحة واحدة عددا أكثر من المفردات. يلاحظ أن هذه النتائج تختلف عن نتائج الجدول السابق حيث أن التلاميذ المكونين للعينة رغم أنهم في المرحلة ما بعد الابتدائية ومع ذلك تطرح قضية عدم استكمال مهارات القراءة

الضرورية وهنا يتبين أن ذوى الصعوبات القرائية المستمرة يصعب عليهم تحسين مستواهم بدون تربية علاجية. إضافة الى هذه المقارنة التى بينت أن نتائج الدراسات الثلاث لا تنطبق على نتائج الجدول (رقم 5) يمكن التأكد من وجود أو عدم وجود فوارق بين السنوات الثلاث في هاتين الصعوبتين وذلك باستخدام مقياس $كا^2$ الذي يبيّن لنا ذلك. بالنسبة لصعوبة التقطيع، بلغت قيمة $كا^2$ 16،3 وهي معبّرة أكثر من قيمة الجدول عند درجة الحرية 4 وفي مدى احتمال 995. وهنا يظهر بأن الفارق بين السنوات جوهري، ولم ينتج عن صدفة، ويعنى هذا كذلك أن أنواع صعوبات التقطيع تختلف من سنة لأخرى، إذ أن تلاميذ السنة السابعة مثلا يقطعون الكلمات أثناء قراءتها الى مقطعين على الأقل، بينما يقطع تلاميذ السنة الثامنة والتاسعة بعض الكلمات الطويلة إلى ثلاث مقاطع أو أكثر ولعل الاختلاف القائم يكمن هنا. نفس الشيء بالنسبة لصعوبة التردد، أى أنه يوجد فارق جوهري آخر، اذ بلغت قيمة $كا^2$ 18،12 أكثر من قيمة الجدول عند درجة الحرية 2 وفي احتمال 995، وتواتر الصعوبة ظهر لدى تلاميذ المستوى الثالث وبين تلاميذ السنتين السابعة والتاسعة. وما دمنا بصدد الكلام عن الفوارق في صعوبات تعلم القراءة فانه ينبغي الاشارة الى أن أنواع الصعوبات الاثنتي عشر الأخرى لا توجد أية فوارق بين السنوات الثلاث، فقيم $كا^2$ كلها منخفضة عن القيمة الموجودة بالجدول الخاص بهذا المقياس، مما يدل على أن القيم التجريبية المستخلصة من الحساب انما هي تبين فوارق طفيفة بين التلاميذ مما يؤدى الى عدم اعتبارها معبّرة. وفيما يلي الجداول الخاصة بالصعوبات القرائية حسب كل سنة.

جدول يبين متوسط التوقفات بحسب السطر والثواني والحركات الرجعية . (1)

اعمار القراءة	متوسط عدد التوقفات في السطر بحسب			متوسط التوقفات بالثواني بحسب			متوسط عدد الحركات الرجعية	
المدرسة الابتدائية	شميث	غراي	بوزول	شميت	غراي	بوزول	غراي	بوزول
6 سنوات			18,6 [14,9]			0,66 [0,285]		5,1 [3,8]
7 //			15,6			0,432		4,0
8 //			10,7			0,364		2,3
9 //		10,0 [8,9]	8,9 [7,4]		0,284 [0,26]	0,316 [0,262]	2,4	1,3 [1,5]
10 //	6,3	9,1	7,3	0,314	0,250	0,268	2,1	1,4
11 //		10	6,9		0,276	0,252	2,4	1,3
12 //		7,5	7,3		0,250	0,236	1,4	1,6
13 //	7	7,8	6,8		0,274	0,240	1,5	1,5
الثانوية 14 //			7,2			0,244		1,0
15 //			5,8	0,311	0,230	0,248 [0,241]	0,8	0,7 [0,8]
16 //	6,5		5,5			0,224		0,7
17			6,4			0,248		0,7
الجامعة 18 سنة	6,5	6	5,9	0,326	0,326	0,252	1,1	0,5

ش (6)

---

1 - عن د . حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي .

جدول أنواع صعوبات القراءة تلاميذ السنة السابعة

الصعوبات	العدد	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18+	المجموع	المجموع الكلي	% من العينة
تحريف الكلمة	م1	5 / 4						5 / 4	9	87,23
	م2	7 / 3	3 / 1	2 / 1				12 / 5	17	
	م3	6 / 2	11 / 8	5 / 3	3 / 4	1 / 3	7 / 3	33 / 23	56	
تحريف الحركة	م1	7 / 6	1					7 / 7	14	90,42
	م2	5 / 2	5 / 1	1 / 1				11 / 4	15	
	م3	3 / 3	6 / 7	10 / 6	3 / 3	4 / 1	7 / 3	33 / 23	56	
تحريف الحركة الاعرابية	م1	6 / 7	1					7 / 7	14	93,61
	م2	5 / 3	5 / 2					10 / 5	15	
	م3	5 / 7	6 / 6	8 / 5	3 / 2	6	7 / 2	35 / 22	59	
قراءة همزة الوصل ونطقها	م1	5 / 6						5 / 6	11	80,85
	م2	9 / 2	1 / 2					10 / 4	14	
	م3	20 / 13	7 / 5				4 / 2	31 / 20	51	
حذف كلي للكلمة	م1	1						1	1	55,32
	م2	2 / 2						2 / 2	4	
	م3	13 / 11	1 / 8	3 / 6	2 / 3			19 / 28	47	
حذف (ال)	م1	5 / 5						5 / 5	10	60,63
	م2	6 / 2						6 / 2	8	
	م3	7 / 13	4 / 6		3	4 / 3		18 / 21	39	

// يتبع في الصفحة التالية //

ش (7)

لذكور
لاناث

يتبع الجدول السابق

العدد الصعوبات		1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18+	المجموع	المجموع الكلي	% للعينة
زيادة أل	م1	4						4	4	68,08
	م2	7 / 2	1 / 2					8 / 4	12	
	م3	10 / 10	10 / 7	1 / 1	4	1 / 2	2	28 / 20	48	
زيادة حرف أو أكثر	م1	4 / 5						4 / 5	9	70,21
	م2	6 / 3	1					7 / 3	10	
	م3	16 / 12	5 / 4	2 / 2	2	1 / 2	1	27 / 20	47	
حذف حرف أو أكثر	م1	5 / 4	1					6 / 4	10	84,04
	م2	8 / 5	1					9 / 5	14	
	م3	14 / 8	7 / 5	3 / 4	3 / 3	2	4 / 2	33 / 22	55	
تغيير بنية الكلمة	م1	2						2	2	60,63
	م2	10						10	10	
	م3	13 / 13	5 / 5	1	2	1 / 1	3 / 1	24 / 21	45	
حذف مد	م1	2 / 1						2 / 1	3	53,19
	م2	4 / 4						4 / 4	8	
	م3	13 / 11	2 / 5	3	2 / 2	1		21 / 18	39	
زيادة ء	م1	4 / 2	1					5 / 2	7	72,34
	م2	9 / 5	2					11 / 5	16	
	م3	16 / 11	2 / 4	1 / 1	1 / 2	2 / 2	3	25 / 20	45	

يتبع ش. (7)

جدول انواع صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثامنة

الصعوبات	العدد	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18+	المجموع	المجموع الكلي	% للعينة
تحريف الكلمة	1م	4 / 5						4 / 5	9	89,61
	2م	6 / 6	3 / 3					9 / 9	18	
	3م	5 / 6	5 / 8	7 / 3	2	1	2 / 3	19 / 23	42	
تحريف الحركة	1م	3 / 4	1 / 1					4 / 5	9	89,61
	2م	2	6 / 9	1				8 / 10	18	
	3م	3 / 3	5 / 9	9 / 3	1 / 5	2	1 / 1	19 / 23	42	
تحريف الحركة الاعرابية	1م	3 / 3						3 / 3	6	85,71
	2م	7 / 6	1 / 3	1 / 1				9 / 10	19	
	3م	5 / 7	4 / 3	5 / 8	3 / 4	1	1	18 / 23	41	
همزة الوصل = القطع	1م	2 / 3						2 / 3	5	66,23
	2م	3 / 6	1 / 2	1				5 / 8	13	
	3م	16 / 14	1 / 1	1				17 / 16	33	
حذف كلي للكلمة	1م	2 / 1						2 / 1	3	33,76
	2م	2 / 4						2 / 4	6	
	3م	7 / 4	2 / 3	1				9 / 8	17	
حذف " ال "	1م	2 / 3						2 / 3	5	59,74
	2م	2 / 3	1 / 2					3 / 8	11	
	3م	5 / 9	5 / 6	2 / 3				12 / 18	30	

ش (٥)

يتبع الجدول السابق

العدد / الصعوبات		1 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 18 +	المجموع	المجموع الكلى	% للعينة
إضافة "ال"	م1	1						1	1	23,37
	م2	3 2						3 2	5	
	م3	4 8						4 8	12	
إضافة حرف "او" كبير	م1	1 3						1 3	4	49,35
	م2	4 5						4 5	9	
	م3	9 14	1	1				9 16	25	
حذف حرف "او" كبير	م1	2 3						2 3	5	64,93
	م2	5 4						5 4	9	
	م3	15 15	1 3	2				16 20	36	
تغيير بنية الكلمة	م1	3 3						3 3	6	54,54
	م2	2 4						2 4	6	
	م3	11 13	3 3					14 16	30	
حذف مد	م1	2 3						2 3	5	45,45
	م2	3 4						3 4	7	
	م3	9 13	1					9 14	23	
زيادة مد	م1	1 3						1 3	4	68,83
	م2	3 9						3 9	12	
	م3	15 17	2 1	1	1			19 18	37	

يتبع ص(٤٣)

جدول أنواع صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة التاسعة

الصعوبات / العدد		1 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 18+	المجموع	المجموع الكلي	% للعينة
تحريف الكلمة	م1	9 / 11						9 / 11	20	88,88
	م2	13 / 9	3 / 3					16 / 12	28	
	م3	8 / 2	13 / 12	12 / 10	8 / 2	2 / 1	8 / 2	51 / 29	80	
تحريف الحركة	م1	6 / 7						6 / 7	13	85,41
	م2	7 / 10	11 / 3					18 / 13	31	
	م3	15 / 11	16 / 9	12 / 7	4 / 1	3 / 1		50 / 29	79	
تحريف الحركة الإعرابية	م1	4 / 7	1					5 / 7	12	83,33
	م2	8 / 10	7 / 2	2 / 1				17 / 13	30	
	م3	11 / 7	11 / 14	8 / 6	15 / 3	1	2	48 / 30	78	
همزة الوصل والقطع	م1	5 / 8	1					6 / 8	14	71,52
	م2	11 / 8	2					11 / 10	21	
	م3	32 / 17	9 / 6	1 / 2				43 / 25	68	
حذف كلمة	م1	—	—	—	—	—	—	—	..	23,61
	م2	5						5	5	
	م3	18 / 7	2	2				20 / 9	29	
إبدال	م1	1 / 6						1 / 6	7	54,86
	م2	6 / 6						6 / 6	12	
	م3	24 / 14	10 / 3	3	1 / 2	2 / 1		40 / 20	60	

" يتبع في الصفحة التالية "

ش(9)

يتبع الجدول السابق

الصعوبات / العدد		1–3	4–6	7–9	10–12	13–15	16–18+	المجموع	المجموع الكلي	% للعينة
إضافة "ال"	م1	1	2					3	3	43,30
	م2	9 / 5	1					9 / 6	15	
	م3	25 / 16	5 / 3	1 / 2	1			32 / 21	53	
إضافة حرف أو أكثر	م1	3 / 3						3 / 3	6	44,44
	م2	8 / 5	1					9 / 5	14	
	م3	25 / 12	4 / 2	1				30 / 14	44	
حذف حرف أو أكثر	م1	5 / 2						5 / 2	7	68,05
	م2	12 / 10						12 / 10	22	
	م3	36 / 21	6 / 4	2				44 / 25	69	
تغيير بنية الكلمة	م1	2 / 5						2 / 5	7	50,00
	م2	7 / 4						7 / 4	11	
	م3	37 / 12	2 / 3					39 / 15	54	
حذف "مد"	م1	2 / 5						2 / 5	7	54,86
	م2	8 / 6						8 / 6	14	
	م3	29 / 21	5 / 2	1				35 / 23	58	
إضافة "مد"	م1	2						2	2	26,38
	م2	2 / 2						2 / 2	4	
		19 / 10	2	1				22 / 10	32	

يتبع ش(9)

بالنسبة للجداول الثلاثة (7 ، 8 ، 9) فانها تبيّن أن كل الصعوبات موجودة في المستويات الثلاثة . ولكي تتضح الأمور أكثر ينبغي شرح هذه الجداول حسب كل صعوبة .

1 - في صعوبة "تحريف" الكلمة يوجد 87،2٪ من تلاميذ السنة السابعة يحرفون الكلمات عند قراءة نص من النصوص (الذكور 92،8٪ والاناث : 81،5٪). وفي السنة الثامنة يوجد 89،6٪ من مجموع التلاميذ (91،4 ذكور ، 88 ٪ اناث) . أما في السنة التاسعة فيعاني من هذه الصعوبة كذلك 88،8 ٪ (92،5٪ ذكور ، 82،5 ٪ اناث) . ويلاحظ أن أعلى النسب في الجداول توجد في المستوى الثالث وأحيانا في المستوى الثاني .

2 - وفي "تحريف الحركات" أي تغيير الحركة الأصلية في النص يوجد 90،4 ٪ من تلاميذ السنة السابعة يعانون منها (89،4 ٪ ذكور و 91، ٪اناث) مقابل 89،6 ٪ من تلاميذ السنة الثامنة (88،5 ٪ ذكور و 90،4 اناث) . وأما في السنة التاسعة فالنسبة تنخفض قليلا الى 85،4 ٪ من مجموع تلاميذ السنة (91،3 ٪ ذكور و 77،7 ٪ اناث) .

3 - "تحريف الحركات الاعرابية" ، فهذه الصعوبة منتشرة انتشارا واسعا بين التلاميذ خاصة في المستويين الثاني والثالث ، وبالأخص عند الذكور. إذ يوجد في السنة السابعة 93،6 ٪ ممن يشكون من هذه الصعوبة ، مقابل 85،7 ٪ في السنة الثامنة و 83،3٪ في السنة التاسعة . (بالنسبة للذكور والاناث ، أنظر الجدول) .

4 - صعوبة قراءة "همزة الوصل قطعا" ، تنتشر هذه الصعوبة لدى تلاميذ السنة السابعة أكثر من غيرهم . ولدى الذكور أكثر من الاناث في السنوات الثلاث. يوجد 80،8 ٪ من تلاميذ السنة السابعة يعانون منها ، وتنخفض النسبة قليلا في السنة الثامنة لتصل الى 53،2٪ ولكنها تعود الى الارتفاع نوعا ما في السنة التاسعة / لتبلغ 65،9٪

5 — وأما ما يتعلق بصعوبة "ترك الكلمات" دون قراءتها تماما فتتواتر كذلك عند في السنة السابعة/3 ،55 ٪ وتتصل في السنة الثامنة 7 ،33 ٪ من التلاميذ كما تنخفض في السنة التاسعة لتصل الى : 6 ،23 ٪ .

6 — ان "حذف ال أو اضافته" يغيّر كثيرا من معنى الكلمة أو الجملة نظرا لمدى تطابق اللفظ مع المعنى عند وجوب أو عدم التلفظ به ثم يترك أو العكس ، يلفظ به في كلمة ما وهو غير موجود كتابة . فاذا قرأ تلميذ الجملة التالية — الموجودة في نص اختيار القراءة للسنة التاسعة — "لنا صاحب هو أعظم الأصحاب نشاطا وأوفرهم جهدا وأكثرهم ميلا إلى الزراعة" كما يلي : لنا الصاحب هو الأعظم الاصحاب النشاط والأوفرهم جهدا وأكثرهم الميل الى الزراعة" ، فانه لا يفهم منه السامع ما يقصد به من هذه الجملة نظرا لبنيتها الغير الطبيعية . ففي صعوبة "حذف ال " يوجد 6 ،60 ٪ يعانون منها في السنة السابعة ، و7 ،59 ٪ في السنة الثامنة ، و 8 ،54 ٪ في السنة التاسعة .

7 — أما " اضافة ال" فيوجد 68 ٪ في السنة السابعة مقابل 3 ،23٪ في السنة الثامنة و 3 ،49 ٪ في السنة التاسعة .

8 — صعوبة "اضافة حرف أو أكثر" ، ومثال ذلك كأن يقرأ أحدهم (الرسولة) عوض (الرسول) ، الصرصرة) عوض (صرصر) ، (الألفة) عوض (الآلة) ... وتنتشر هذه الصعوبة كالتالي : 2 ،70٪ في السنة السابعة و 3،49٪ في السنة الثامنة و 7 ،44 ٪ في السنة التاسعة .

9 — وفي صعوبة "حذف حرف أو أكثر" من الكلمة المقروءة ، فالتلميذ يقوم . بحذف الحرف وعدم قراءته تماما ، مثل (يقر) عوض (يقرأ) ، شغل) عوض (تشغيل) ، (فرهم) عوض (أوفرهم) ... وتتكرر هذه الصعوبة خاصة لدى تلاميذ السنة السابعة التي تصل نسبتهم الى 84 ٪ والى 9 ،64 ٪ لدى تلاميذ السنة الثامنة ، و 68 ٪ في السنة التاسعة . ويعاني منها على مستوى مجموع أفراد العينة 5 ،49 ٪ .

10 — من بين أخطار الصعوبات هو أن يدرك القارئ كلمة إدراكا متغايرا تماما لما هي عليه في مستوى الطور الثالث، فهو يتبع ظنه أو يقرأ الكلمة حسب ما اختزنه من خبرات لأشكال كلمات مثلما يفعل القارئ الجيد الذى تعوّد على قراءة معظم أشكال الكلمات لدرجة أنه لا يدرك الخطأ المطبعي، لأن تسلسل الأفكار وهذه الجمل والكلمات يسمح له يتجاوز هذا الخطأ. والحال ليس كذلك لدى التلميذ المعاني لصعوبات القراءة، فهو يحاول تقليد الجيدين لكننا نجده يغير بنية الكلمات بحيث يحرّفها تحريفا كاملا. فقد وردت الأمثلة التالية في قراءات التلاميذ بشكل واسع فعوضت الكلمة (الشمس) با (المشمش) والكلمة (الحقيبة) بـ(الحبيقة) والكلمة (البريد) بـ (البدر) ... ويبلغ تواتر هذه الصعوبة لدى التلاميذ في السنة السابعة الى 6، 60 ٪ وفي السنة الثامنة الى 5،54٪ وتتكرر الصعوبة عند 50 ٪من تلاميذ السنة التاسعة.

11 — بالنسبة لصعوبة "حذف الاشباع" وهو أن يحذف في وسط أو في آخر الكلمة مثل (الامين = الأمن) ،(جاهلة = جهلة)، (يروق = يرق) وحذف الاشباع يحدث خللا واضطرابا في التصويت بالكلمة واعطائها حقها من التلفظ الكامل بها، كما يحدث غموضا على مستوى فهم السامع ويؤدى هذا الى ظهور التمزق وعدم الترابط بين الكلمات التى تكوّن الجملة، ونفس الظاهرة تحدث عندما يضاف الاشباع الى كلمة لا تتطلب ذلك، بحيث يؤدى الى عدم اتصال موسيقي التصويت، وايقاعه على السمع. وتتكرر هذه الصعوبة كما يلي :

حذف الاشباع في السنة السابعة = 2، 53 ٪ واضافته = 3، 72 ٪

" " " " الثامنة = 4، 45 ٪ " " = 8، 68 ٪

" " " " التاسعة = 8، 54 ٪ " " = 4، 26 ٪.

لكي يتسنى للقارئ القيام بمقارنة بين النسب في السنوات الثلاث وحسب أنواع

الصعوبات يمكن الاطلاع على الجدول التالي :

جدول يلخص الجداول الثلاثة السابقة

السنوات / الصعوبات	سنة 7	سنة 8	سنة 9	العينة العامة — 315 —
1 — تحريف كلمة	88 ، 2	89 ، 6	88 ، 8	88 ، 8
2 — تحريف حركة	90 ، 4	89 ، 6	85 ، 4	87 ، 9
3 — تحريف حركة اعرابية	93 ، 3	85 ، 4	83 ، 4	86 ، 9
4 — همزة الوصل = قطعا	80 ، 8	53 ، 2	65 ، 9	69 ، 8
5 — حذف الكلمة	55 ، 3	33 ، 7	23 ، 6	41 ، 9
6 — حذف ال	60 ، 6	59 ، 7	54 ، 8	48 ، 8
7 — اضافة ال	68	23 ، 4	49 ، 3	54 ، 9
8 — اضافة حرف	70 ، 2	49 ، 3	28 ، 4	57 ، 9
9 — حذف حرف	84	64 ، 9	44 ، 4	69 ، 5
10 — تغيير بنية الكلمة	60 ، 6	54 ، 5	68	52
11 — حذف الاشباع	53 ، 9	45 ، 4	50	57 ، 1
12 — إضافة الاشباع	72 ، 3	68 ، 8	54 ، 8	49 ، 8

س (10)

ان الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مادة القراءة تتناسب طردا وعدد الأخطاء التي ارتكبها كل واحد منهم ، فهي مستخلصة من المعادلة التالية : الدرجة = عدد كلمات النص / عدد الاخطاء . فمثلا التلميذ الذي قرأ 106 كلمة في السنة السابعة، وارتكب 15 خطأ تكون درجته $\frac{106}{15} = 7$.

والجدول التالـي يوضـح درجات أفراد العينة في مادة القراءة

المستوى الدرجات	سنة 7 م1 20	سنة 7 م2 17	سنة 7 م3 57	سنة 8 م1 16	سنة 8 م2 14	سنة 8 م3 42	سنة 9 م1 28	سنة 9 م2 33	سنة 9 م3 83
1 - 5	5	70،5	100			95،22	[illegible]		95،2
6 - 10	30	29،4			100	4،7	[illegible]	4،8	3،6 /8
11 - 15	30			18،7			35،7	12،1	
16 - 20	—			2.5			7،1		
21 - 25	10			6،2			14،3		
+ 35	20			50			46،4		

ش (11)

النسبة محسوبة اعتمادا على عدد تلاميذ كل مستوى . وتدل الاعداد التى توجـــد أسفل المستويات على عدد تلاميذ كل مستوى في كل سنة .

إن الملاحظ لجدول درجات القراءة يكتشف بسرعة أن درجات المستويين الثانـــي والثالث منخفضة، وإن دلّ هذا على شيء فانما يدل على العدد الكبير من الأخطاء التى ارتكبها هؤلاء التلاميذ ، ويعبّر عن الصعوبات التى يعانون منها في مادة القراءة والتى ينقلونها الى المستويات العليا ، والتى تتطلب مهارة فائقة في القراءة ونهم المقرو مـــع التدرج على الكتاب التلقائيـــة . لقد استغرق أغلب التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الجمة في القراءة زمنا طويلا في قراءة نص الاختبار ، أكثر من المطلوب ، بخلاف غيرهــــم ممن ينتمـي الى المستوى الأول والقليل من المستوى الثاني في السنوات الثلاث .

م1 = المستوى الأول ، م2 = المستوى الثاني ، م3 = المستوى الثالث

ثم إن ظاهرة أخرى تأتي لتدعم خطورة المشكلة وهي الزمن الذي يقضيه كل تلميذ في قراءة نص من النصوص، فرغم أن المربين يرون أن كل شخص يقرأ بالسرعة التي تناسبه ، إلا أن هناك حدا فاصلا للسرعة والبطء ، فاذا تجاوز القارئ هذا الحد من حيث البطء يعتبر غير عادي . والجدول التالي يوضح هذا الزمن المستغرق من طرف تلاميذ كل مستوى في كل سنة من السنوات الثلاث .

المستوى	عدد الثواني	أقل من 60	80	100	120	140	160	180	200	الجمع	% للعينة
المستوى 1	7	4	8	6	1	—	1	—	—	20	21،2
	8	3	2	4	3	2	2	—	—	16	20،67
	9	—	15	10	2	—	1	—	—	28	19،4
المستوى 2	7	1	4	8	3	1	—	—	—	17	18
	8	—	—	5	9	2	2	1	—	19	24،6
	9	—	6	12	12	1	1	1	—	33	22،9
المستوى 3	7	—	4	21	12	6	6	—	9	57	60،6
	8	—	3	5	10	9	4	4	8	42	54،5
	9	—	3	16	30	19	8	—	7	83	57،6

ش (12)

يتطلب اختبار القراءة الخاص بالسنة السابعة 105 ثانية ، واختبار السنة الثامنة 140 ثا ، واختبار السنة التاسعة 100 ثا . وهذا الجدول يبيّن أن هناك انتشار غير ثابت للتكرارات في مدى معيّن من فئات الثواني ، حيث يمتد — تلاميذ المستوى الأول ما بين أقل من 60 ثا الى 100 ثا تقريبا ، وينتشر تلاميذ المستوى الثاني ما بين 80 و120 .

أما تلاميذ المستوى الثالث فيمتدون الى أكثر من 200 ثا . واستغراق الوقت من طرف تلاميذ السنة الثامنة في المستويات الثلاثة يرجع الى أن نص الاختبار يتطلب 140 ثا ، ولذلك فأفراد هذه السنة عندما يقضون وقتا أكثر من غيرهم ، لا يدل على بطئهم في القراءة بالضرورة وانما اذا تعدوا الحد اللازم (160) فيعتبرون كذلك .

يوجد خمسة أنواع من القراء في أفراد العينة . فالنوع الأول يتمثل في التلميذ الذي يقرأ بصفة عادية ، ويستغرق الوقت المنتظر أو أكثر أو أقل بقليل لقراءة نص في مستواه مثل نص الاختبار ، والنوع الثاني يتمثل فيمن يقرأ نصا في مستواه ولا يعاني صعوبات كثيرة ، لكن قراءته مترددة متعثرة ، وبالتالي فهو بطيء مما يدفعه الى استغراق وقت أطول من الأول ، وتعتبر الترددات والتقطيعات من الصعوبات التي يشكو منها أغلب تلاميذ العينة .

أما النوع الثالث فهو يتمثل في ذلك الذي يتسرع أو يتصنّع السرعة وهو يقرأ النص قراءة خاطئة أو معظمه خاطيء ويعاني صعوبات مختلفة (أنظر الصعوبات المذكورة سابقا) . وتوجد نسبة معتبرة من التلاميذ في هذا النوع ، خاصة في السنتين السابعة والتاسعة وأغلبهم ينتمون الى المستوى الثالث ، وقد استغرقوا وقتا أقل من غيرهم . وأما النوع الرابع فهو ذلك الذي يكون فيه التلميذ قارئا سيئا للغاية يعاني من صعوبات عديدة مما يدفعه الى استخدام التهجئة الحرفية بالاضافة الى وجود ظاهرة تتبع المقروء بالاصبع التي توجد لدى بعض التلاميذ في الأنواع المذكورة أعلاه بالاضافة الى انتشارها لدى هذا الأخير . ويوجد أخيرا النوع الخامس الذي يتمثل في التلميذ المشكل تماما ، عسر القراءة (dyslexie) حيث لا يمكنه قراءة كلمة واحدة مهما كانت بسيطة ، ويوجد هذا النوع خاصة في السنتين السابعة والثامنة .

فرغم أن النسبة قليلة نوعا ما ، إلا أنه من غير المعقول أن يرتقى هؤلاء الى مستوى الطور الثالث من التعليم الأساسي وقد رتب تلاميذ العينة لكل سنة حسب ما يلي : تلاميذ النوع الأول يكوّنون المستوى القرائي الأول ، وتلاميذ النوع الثاني يكوّنون المستوى القرائي الثاني أما تلاميذ الأنواع الثلاثة الباقية فيكوّنون المستوى القرائي الثالث .

لقد جاوز الزمن المفروض لقراءة النص 45،7 ٪ من مجموع أفراد العينة في السنوات الثلاث يتوزعون كما يلي : 44،6 ٪ في السنة السابعة ، منهم 38،3 ٪ في المستوى الثالث وحده . و 25،9 ٪ في السنة الثامنة ، منهم 19،5 في المستويات الثالث وحده ، ويوجد 56،9 ٪ في السنة التاسعة ، منهم 44،4 ٪ في المستوى الثالث وحده ، وقد كان ينتظر أن تنخفض النسبة في السنة التاسعة ، إلا أن الأمر عكس ذلك مما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلا من ظاهرة البطء في القراءة . ويمكن مقارنة الزمن هذا بصعوبتي التردد والتقطيع باعتبارهما الصعوبتان اللتان تدفع التلاميذ الى استغراق وقت طويل في عملية القراءة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول اجمالي يبين المقارنة بين اخطاء التقطيع والتردد والزمن المستغرق في القراءة

الأخطاء تقطيع تردد	الزمن بالثواني	السنة الرابعة م1 خ	م1 ز	م2 خ	م2 ز	م3 خ	م3 ز	السنة الثامنة م1 خ	م1 ز	م2 خ	م2 ز	م3 خ	م3 ز	السنة التاسعة م1 خ	م1 ز	م2 خ	م2 ز	م3 خ	م3 ز
1 - 5	60 - 80	12/9	12	14/4	5	10/11	4	4/3	5	/2	—	1/5	3	16/18	15	10/12	6	3/6	3
6 - 10	81 - 100	/3	6	10/8	8	19/28	21	4/3	4	9/13	5	5/6	5	3/7	10	7/15	12	26/21	16
11 - 15	101 - 130		1		4	15/6	15	/1	4	7/3	10	19/11	15	2/	2	4/4	15	21/34	43
16 - 20	131 - 150		1			4/2	5	1/	3	1/	3	7/4	5	1/	1	3/	1	19/17	13
21 - 25	151 - 170	/1				4/3	4				1	5/4	7					9/3	1
26 - 30	171 - 200					5/4	9					2/1	8					3/1	7

ش (13)

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن تلاميذ المستوى الأول في السنوات الثلاث أقل ارتكابا للاخطاء وأقل استغراقا للوقت في قراءة النص المقدم اليهم عموما وأما المستوى الثاني في السنوات الثلاث فانهم أكثر ارتكابا للاخطاء الخاصة بالتقطيع والتردد التي تؤدي الى ارتفاع الزمن الذين استغرقوه في القراءة الا أنهم لم يبلغوا درجة تلاميذ المستوى الثالث الذين توجد اغلبيتهم بين فئات الأخطاء 11 ـ 15 فما فوق، وبين فئات الزمن 100 ـ 130 ثا فما فوق لتبلغ 200 ثا .

ويمكن الاستنتاج أنه كلما تردد التلميذ في القراءة أو قطع الكلمات تقطيعا غير منطقي كلما استغرق وقتا أكثر في قراءة النص المقدم اليه .

* / تكرار خطأ التقطيع

إن عرض أعمال التلاميذ ونتائج اختبار القراءة لا يتوقف عند ذكر الأخطاء والدرجات والزمن، وانما هناك جانب هام تهدف عملية القراءة للوصول إليه ألا وهو فهم المقروء . فرغم أن هذه المادة مفتاح لكل العلوم والمعارف إلا أنها تبقى عديمة الجدوى إذا لم يبلغ القارئ الهدف الأساسي منها . والفهم لا يتوقف على القراءة وحدها، وانما يتطلب اضافة إلى ذلك أن تكون لدى القارئ حصيلة من المفردات والأساليب والتراكيب اللغوية الكافية التى تساعده على ذلك، كما أنه ينبغي أن تكون لغته سليمة مع فهمه للبناء اللغوى للجملة ومعرفة أدوات الربط والمعنى الحدسي للكلمة المقروءة مع قيمتها النوعية في هذه الجملة ، هذه الأمور ضرورية منذ المراحل الأولى من التعليم ، أما تلميذ الطور الثالث فانه يتصور أن يفهم المقروء فهما دقيقا خاصة إذا كان في متناوله . وقبل عرض نتائج أعمال التلاميذ ينبغي توضيح أنماط الأسئلة التى تكوّن هذا الجانب . يتكوّن اختبار فهم المقروء في السنة السابعة من 15 سؤالا ، وفي السنة الثامنة من نفس العدد ، أما في السنة التاسعة فيتكوّن من 16 سؤالا . وهي من نوع الاختبار الموضوعي . وهناك بعض الأسئلة التى تتطلب قليلا من الكتابة ، وتنقسم الأسئلة الى : 1) مجموعة تتناول المعنى العام للنص 2) ومجموعة خاصة بشرح المفردات والعبارات. 3) ثم مجموعة ثالثة تتطلب من التلميذ أن يحلل النص ويكتشف الأفكار الأساسية التى يحتوى عليها . فمن حصّل على الدرجة 10 في السنتين السابعة والتاسعة يكون من المقبولين، لأن المعدل في السنة الثامنة يساوى إلى 5 ،9 ومن حصل على درجة أقل فيعتبر غير مقبول حسب المعيار المستخدم في المدرسة . والجدول التالي يوضح الدرجات .

جدول درجات فهم المقروء حسب المستوى والسنة

المستوى	الدرجات / المستويات	1 %	3 %	4 %	6 %	7 %	9 %	10 %	12 %
المستوى الأول	7	15	3،2	15	3،2	40	8،5	30	6،4
	8	6،2	1،3	6،2	1،3	47	10،4	33،3	7،8
	9	—	—	28،5	5،5	42،8	8،3	14،3	2،7
المستوى الثاني	7	11،7	2،12	64،7	11،7	11،7	2،12	11،7	2،12
	8	—	—	36،8	9	47،3	10،4	21	5،2
	9	3	0،6	18،2	4،1	63،6	14،6	24،2	5،5
المستوى الثالث	7	19،3	11،7	59،6	36،2	17،5	10،6	3،5	2،12
	8	11،9	6،5	54،7	29،8	28،5	15،6	11،9	6،5
	9	8،4	4،8	51،8	29،8	32،5	18،7	7،2	4،1
مجموع	7	16	17	48	51	20	21،3	10	10،6
مجموع	8	6	7،8	31	40،2	28	36،3	15	19،5
مجموع	9	8	5،5	57	39،6	60	41،6	16	12،5
المجموع الكلي		30	9،5	136	43،2	108	34،3	41	13،6

ش (14)

(1)% = حسب عدد التلاميذ في المستوى .

(2)% = حسب عدد أفراد السنة كلها

يظهر من الجدول رقم (14) أنه لا يوجد سوى 13،6 % ممن حصلوا على الدرجة 10 أو أكثر بقليل من أفراد العينة العامة منهم 9،5 % ينتمون الى المستويين الأول والثاني . ان انخفاض درجات الفهم — رغم ما قدم من مساعدات للتلاميذ كاستخدام الأسئلة الموضوعية واقتراح الأجوبة — دليل على أن التلاميذ حتى وان كانت قراءتهم

عادية، لا يفهمون محتوى المقروء فهما تحليليا ، وانما يقتصرون على الفهم الاجمالي السطحي . فنسب التلاميذ الذين حصلوا على درجة القبول قليلة حيث لا تتعدى 10،6 ٪ في السنة السابعة، و 19،5 ٪ في السنة الثامنة، و 12،5 ٪ في السنة التاسعة.

والدليل الآخر هو تعيينهم لجوابين صحيحين أو أكثر لسؤال اقترحت له 4 أجوبة، رغم أن السؤال يبيّن بوضوح ما ينطبق على معنى النص المقروء . فما يفهمونه هو المعنى السطحي القريب من اللهجة العامية أكثر من المعنى الضمني . أما أن يحللوا العبارات والجمل لكي يكتشفوا المعاني الضمنية التى تحتوى عليها، فانهم ليس لهم القدرة على ذلك ، وما يؤكد على هذا أجوبتهم الكتابية التى سأعرضها فيما بعد. وقبل عرض هذه الاجابات ينبغي أن نبيّن للقارئ الفروق التى يمكن أن توجد بين السنوات الثلاث في القدرة على فهم المقروء . ثم الفروق بين المستويات في كل سنة. ففيما يتعلق بالفروق في المستويات نجد أن قيمة كا² بين بين المستوى الأول والثاني في السنوات الثلاث تساوى الى 11،06 وهو فرق جوهرى عند درجة الحرية 4 في احتمال 95, والذي تساوى قيمة كا² الجدولية فيه إلى 9،488 فقط . أما ما يخص المستوى الثالث فان قيمة كا² التجريبية تساوى الى 6،85 عند درجة الحرية 4، والاحتمال 75, حيث تساوى القيمة الجدولية 5،385 . ويلاحظ أن الفرق بين المستوى الثالث في السنوات الثلاثة ضئيل ، ويعني هذا أن الصعوبات التى يواجهها التلاميذ في الفهم متجانسة مما بيّن هذا الفرق البسيط.

أما بالنسبة للفروق بين كل من المستويين الأول والثاني وبين المستوى الثالث في كل سنة ، فاننا نجد في السنة السابعة قيمة كا² التجريبية تساوى الى 6، 65 عند احتمال 99, عند درجة الحرية 1 وقيمة الجدول تساوى الى أقل من التجريبية ، مما يدل على أن الفرق جوهري . بين التلاميذ في المستويين الأول والثاني والمستوى الثالث . نفس الشيء بالنسبة للسنة الثامنة حيث بلغت قيمة كا² التجريبية إلى 9،134 بينما لا تتعدى القيمة الجدولية 7،879 عند احتمال 995, ودرجة الحرية 1 .

وما قيل عن السنتين يقال عن السنة التاسعة حيث بلغت قيمة كا² التجريبية الى 17 مقابل 14،860 في الجدول عند درجة الحرية 4 واحتمال 995 , ومن هنا نستخلص أن الفروق بين كل من المستوى الأول والثاني وبين المستوى الثالث في كل سنة فروق جوهرية ومعبّرة وهي تبيّن الاختلاف في المستوى بين نوعي التلاميذ في القدرة على فهم المقروء .

وقبل الانتقال الى عرض نتائج أعمال التلاميذ يمكن تقديم مقارنة بين القدرة على القراءة والقدرة على الفهم بين تلاميذ المستويات الثلاثة في السنوات الثلاث وتتمثل المقارنة في الجدول رقم (15) .

ان معيار درجات الفهم يختلف عن معيار درجات القراءة ويختلف السلمان كذلك على أساس أن الأول محسوب على 20 والثاني مستخلص من عدد الأخطاء المرتكب ومع ذلك يمكن القيام بالمقارنة من حيث إمكانية الحصول عليها . ولقد رأى القارئ أن تلاميذ المستوى الأول أكثر حصولا على الدرجات في القراءة يليه المستوى الثاني فالثالث ، ونفس الشيء بالنسبة الى درجات الفهم . إلا أن الأمر يختلف قليلا في بعض الحالات حيث نجد تلاميذ ينتمون الى المستوى الثالث وفي السنوات الثلاث ودرجاتهم في القراءة منخفضة لكن درجاتهم في الفهم مرتفعة . وهذا مذكور في التعليقات السابقة .

جدول اجمالي يبيّن المقارنة بين درجات القراءة ودرجات الفهم

درجات الفهم	درجات القراءة	السنة السابعة						السنة الثامنة						السنة التاسعة					
		م1		م2		م3		م1		م2		م3		م1		م2		م3	
		دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق	دف	دق
1 - 3	1 - 5	15	5	11.7	70.5	19.3	100	16.2	—	—	—	11.9	95.2	—	—	3		8.4	95.2
4 - 6	6 - 10	15	30	64.7	29.4	59.6		16.2	—	36.8	100	54.7	4,7	28.5	—	[illegible]	84	51.8	3.2
7 - 9	11 - 15	40	30	11.7		17.5		47	18.7	42.3		25.5		42.8	35.7	60.6	12.1	32.5	
10 - 12	16 - 20	30	—	11.7		6.9		40.5	20	21		11.9		14.3	7.1	20.2		7.2	
13 - 15	21 - 25		15						62						14.3				
16 - 18	35		20												46.4				
المجموع		100	100	99.8	100	100	100	99.9	100	100	100	100	99.9	85.6	100	99.8	96.1	100	98.4

ش (15)

دف = درجات الفهم

دق = درجات القراءة

م1 = مستوى أول

م2 = مستوى ثان

م3 = مستوى ثالث

نتائج أعمال التلاميذ في اختبار فهم المقروء

نظرا لتباين الاختبارات في السنوات الثلاث ، فاننا نتطرق الى كل سنة على حدة .

أ ـ السنة السابعة (عدد التلاميذ 94)

جدول إجابات التلاميذ عن أسئلة الفهم في السنة السابعة

رقم السؤال / عدد الاجوبة	1	2	3	4	7	8	9	10
1	55،3	72،3	71،2	58،5	65،9	65،9	70،2	55،3
2	9،5	13،8	13،8	31،9	23،3	18	23،4	21،3
3	4،3	6،3	12،7	6،4	7،4	11،7	6،4	15،9
4	—	5،3	—	—	—	4،2	—	—

ش (16)

يلاحظ من خلال هذه النسب أن أغلب التلاميذ قد عينوا الجواب الأول على أنه صحيح قطعا ، ثم هناك من يعين جوابا آخر أو أكثر . إنه كلما تقدموا نحو الجواب الرابع نقصت عدد الاجابات اعتقادا منهم أن الأجوبة الأولى على الأسئلة هي الصحيحة ، رغم ان ذلك خطأ ، إذ وزعت الأجوبة المقترحة الصحيحة على البنود الأربعة توزيعا عادلا . وبالنسبة للسؤال (5) فهو يتطلب وضع رقم تسلسلي لترتيب أفكار النص المقدمة للتلميذ وهي كالتالي :

(2) صفات موزع البريد . (4) محتوى الحقيبة . (1) وظائف موزع البريد .

(3) تجمع وتوزع الأخبار .

أخطأ في ترتيب الفكرة الأولى 80،8٪ من التلاميذ . وفي الفكرة الثانية 69،1 ٪ وفي الفكرة الثالثة 28،8 ٪ . أما في الفكرة الرابعة فقد أخطأ في ترتيبها 56،3 ٪ويلاحظ أن أغلب التلاميذ أخطأوا في ترتيب الأفكار ، مما يدل على أنهم لم يدركوا مكان هذه

الأفكار من فقرات النص الواضحة تمام الوضوح . وهذا تأكيد آخر عن عدم فهمهم للمقروء اللهم الا فهما اجماليا . والتلاميذ الذين يفهمون المقروء فهما مقبولا يتمركزون خاصة في المستوى الأول وقليل منهم في المستوى الثاني .

يتمثل السؤال السادس (6) في ذكر الفائدة التى يستخلصها التلميذ من النص والهدف من هذا هو قياس مدى فهمه للموضوع واتساع أفق تفكيره ، بحيث يكتشف ويستفيد مما يقرأ استفادة مفيدة من جهة، وقياس مدى سلامة اللغة التى يستخدمها في كتابته من جهة أخرى . والعينة التالية من أعمال التلاميذ تعطي فكرة واضحة عن مستوياتهم، وهذه العينة ممثلة ، لأن كل جواب مكرر عدة مرات .*

1 ـ ترديد نفس الجملتين الأوليين من النص (6)

2 ـ الرجل الأمين . (3)

3 ـ هو أن نطيع الساعي البريد لأنه يحمل الينا شتى الرسائل . (12)

4 ـ هو أن لانعاقب موزع البريد ونحترمه ولا نزعجه . (7)

5 ـ مساعدة موزع البريد في كل ما يطلبه (7)

6 ـ يعمل بجّد يعرف كل الناس وعناوينهم ولا يقرأ الرسائل . (5)

7 ـ عمل جد عندما يوزع (البرية) وعلى السكان القرية . (3)

8 ـ ان موزع البريد إنه الارجول جلود أمين لأنه يحمل شاذا الرسائل . (1)

9 ـ موزع البريد مفيد لأنه يعمل الرسائل في كل صواف "يقصد به فصل" . (1)

10 ـ عمل موزع البريد ووظائفه . (6)

11 ـ موزع البريد أمين بأضرار الناس في الوقت المناسب . (1)

12 ـ يجب احترام ساعي البريد وأن تساعده في كل ما يعمل وأن لانعطله عن عمله (13)

13 ـ موزع البريد يحمل التعب ومشقة إلى الناس . (1)

---

* التكرارات المأخوذة من وثائق الاختبارات.

14 ـ موزع البريد نعتبره كأنه أبينا ولا نسبه (2)

15 ـ الذى يتحمل المسألية الرسائل التى يحملها الى كل أنحاء العالم وهو عمل بدون توقف . (2)

16 ـ ان موزع البريد له أهمية كبرى في مجتمعنا الحالي يجب كذلك نطاع ، (6)

17 ـ تقدر موزع البريد الرجل الأمين . (3)

إن ملاحظة فاحصة لهذه العينة من أعمال التلاميذ في اختبار الفائدة من النص المقروء تبين أنه لا يوجد هناك جواب مناسب ومقنع عن السؤال المطروح ـ ربما توجد بعض العبارات التي يمكن قبولها كجواب يتناسب والمستوى الفعلي للسنة السابعة ـ إلا أنه لا ينتظر أن تصدر من تلميذ الطور الثالث هذه الأنواع من الأجوبة ، فالعبارتان رقم 12 و 16 يمكن قبولهما ، لكن لا يصح اعتبارهما جوابين صحيحين . كما يلاحظ أن أغلب هذه العبارات لم تصغ صياغة صحيحة ، فلا هي عربية فصحى ولا تعتبر عامية ، فهي تدخل ضمن العامي المفصح كما أن معانيها غامضة والجمل مبتورة ، ناقصة البناء والمعنى (6 . 7 . 8 . 11 . 12 . 14 . 15 . 17) ويلاحظ أن العبارة رقم 7 عامية . والملاحظ كذلك أن الرصيد اللغوى فقير لدى التلاميذ لدرجة أنهم لا يستطيعون استخدام مفردات مناسبة في إجاباتهم عن الأسئلة الكتابية . فعندما طلب منهم في السؤال رقم 11 أن يشرحوا بعض المفردات عن طريق ادخالها في جمل كانت أعمالهم مؤكدة للاستنتاجات السابقة . والهدف من هذا السؤال هو قياس قدرة الطفل على توظيف المفردات التي يفهمها من خلال قراءته . وفيما يلي عينة من الجمل التي استخدمت فيها هذه المفردات وهي : (تسلّم ـ مختومة ـ غرائب) .

أ ـ تسلم : 1 ـ تسلّم البارد من رسالة . 2 ـ تسلّم المعلم رسالة الى الموزع البريد .

3 ـ تسلم أمي الحليب الى ولدها . 4 ـ أنا أتسلّم مع كول الجيران ولا أسخر منهم . 5 ـ تسلّم المهندس على شهادة . 6 ـ تسلّم أخي الكبير من موزع البريد .

ب ـ **مختومة** : 1 ـ ساعي البريد يحمل الأخبار مختومة .

2 ـ أخذ أحمد وكرس مختومة .

3 ـ اشترى أبي جريدة مختومة . 4 جمعت الكراريس مختومة

5 ـ جملة مختومة . 6 . جاء أبي من فرنسا وأتى بالملابس مختومة .

7 ـ اشتريت علبة مختومة من الطباشير . 8 ـ وضعت مبلغ في كيس مختوم .

9 ـ أخذت جريدة مختومة/الكتابة . 10 ـ وضعت دراهمي في بنك مختوم

11 ـ أن مختومة في عمل سريع . 12 ـ اشترى أبي كتابا مختوما .

13 ـ قالت لي صديقتي سرا فأختمته 14 ـ كراسي مختوم من الأوساخ .

15 ـ كانت باب الغرفة مختومة . 16 ـ تسلّم اليوم غرائب مختومة .

17 ـ كتب أخي رسالة ثم خاتمها 18 ـ انتبه التلفزيون بمختومة قرآنية .

19 ـ في مختومة العام الدراسي احتفلنا بنهاية العام الدراسي .

جـ ـ **غرائب** : 1 ـ حقيبة ساعي البريد عجيبة وغريبة . 2 ـ رأى تلميذ اشياء غرائب . 3 ـ تحتوى الرسائل كثير من غرائب الأشياء . 4 ـ شهدت في التلفزة فلمن غرائب . 5 ـ رأيت قطة تتكلم يا لها من غرائب .

6 ـ قرأة كتابا فوجدة فيه كغرائب في النصوص 7 ـ نظرت الى شيء غرائب .

8 ـ اكتشفت الطفل شيء غريب وسط الرمال . ـ 9 ـ يحمل س*/حقيبة عجيبة .

10 ـ ذهبت الى الدنيا الطرائف فرأيت من غرائب متنوعة . 11 ـ يشتمل الكتاب القرأة من مختلف غرائب النصوص 12 ـ أحضر أخي صورة من كتاب الغرائب .

13 ـ يشتمل رياضة من غرائب ورياضة . 14 ـ رأيت ناس يحملون أشياء غرائب .

إذا نظر أحدنا إلى الكلمة " تسلّم " يجدها سهلة ، فالتلميذ يعلمها منذ زمن بعيد وفهم المقصود منها ، وبذلك يفترض أن يكون جديرا باستخدامها في لغته الشفاهية والكتابية إستخداما صحيحا ، ولكن يلاحظ أن هذا الافتراض خاطئ ، فعينة الأمثلة ، المنطبقة على أعمال كثير من التلاميذ تبيّن بوضوح ذلك فماذا تعني الجمل التي كتبها التلاميذ - ما عدا الجملة 3 - إنها ليست تامة البنية ولا تامة المعنى ، فالروابط والأدوات مستخدمة استخداما خاطئا ، والكلمات التي تؤلف الجملة وضعت وكوّنت بعضها مع البعض دون قاعدة ثابتة ولا احترام لكيفية ترتيب عناصر الجملة فالتلميذ يمكن أن يفهم الكلمة ويستخدمها ضمن تعبيره الكتابي حسب مفهومه لها ، لكن بنية الجملة تصبح خاطئة من حيث قواعد الكتابة ، أن المعنى الذي استخدم فيه الكلمة حسب المفهوم المذكور خاطئ . فيما يخص الكلمة - " مختومة " يلاحظ أن كل الجمل خاطئة تقريبا من حيث المعنى الذي طلب من التلاميذ - ما عدا - 12 - 17 - فلقد أورد التلاميذ عدة معان لكلمة منها (تامة - مملوءة - كتم - مقفل خال . نهاية) . وهناك الجمل (1 - 2 - 10 - 11 - 16) التي لا معنى لها بحيث لا يظهر معناها نظرا للمفردات / الصحيحة المستخدمة في الجملة وللتراكيب والابنية الغير الخاطئة . ومن هنا يتبيّن كذلك - مثل الكلمة الأولى - أن كثيرا من التلاميذ لا يستطيعون استخدام المفردات اللغوية التي يفهمون معانيها منعزلة في كتاباتهم الخاصة ، فإذا كان المعلم يقدم لهم قائمة طويلة من المفردات المشروحة شرحا قاموسيا من خلال النصوص ودروس القراءة والقطع الشعرية ، يفهمها الطفل بشكل منعزل ثم لا يستطيع توظيفها في كتاباته ولغته الشخصية ، فما فائدة كل هذا ؟ أما الكلمة الثالثة وهي "غرائب" وقد أعطى للتلاميذ مفردها "غريب" لتقريب المعنى إليهم أكثر فإن الجمل (2 - 3 . 4 . 6 . 7 . 9 . 11 . 13 . 44) خاطئة كلها بينما يمكن قبول الأخرى ، وما قيل عن الكلمتين السابقتين يقال هنا

فقد استخدمت الكلمة "غرائب" كما هي جمعا رغم أن بعض الجمل تتطلب تحويلها الى المفرد مثل (2 . 4 . 7 ...) وأن هناك جملا لامعنى لها مثل (11 . 13) .

والخلاصة هي أن أغلب تلاميذ عينة السنة السابعة حتى ولو كانوا قارئين جيدين أحيانا أو متوسطين ، فانهم يفتقرون إلى وسائل التعبير ، ورغم أنه يمكن أن يكون في حوزتهم زاد من المفردات اللغوية ذو معنى منعزل أى شرح كلمة بأخرى ، فانهم يعجزون عن أن يصوغوها في جمل سليمة معنى ومبنى كتابيا خاصة . كما أن الجمل المؤلفة من طرف هؤلاء التلاميذ غالبا ما تميل الى العامى المفصّح . إن هذه الظواهر لاينفرد بها تلاميذ السنة السابعة عن غيرهم ، إذ من خلال عرض أعمال تلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة يكتشف القارئ الكريم مدى انتشارها في الطور الثالث بصفة عامة .

السنة الثامنة : عدد التلاميذ 77

جدول اجابات التلاميذ على أسئلة الفهم السنة 8

رقم السؤال / الاجوبة	السؤال الأول	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	السؤال 9	السؤال 10	السؤال 16
1	75،3	59،7	83،1	61	64،9	89،6	85،7	94،8	72،7
2	12،9	22	10،4	19،5	9	7،8	3،9	3،9	18،2
3	—	7،8	—	15،2	—	—	—	—	—
4	—		—	—	—	—	—	—	—

ش (17)

إن تكرار الأجوبة بين الاقتراحات الأربعة قد قلّ هنا حيث تقلصت بين الاقتراحين الأول والثاني فقط ، رغم وجود كثير من الأجوبة الصحيحة في البندين 3 و 4 . والظاهرة المتكررة بين السنة 7 و 8 هي تمركز النسب العالية في الاقتراح الأول رغم معرفة

التلاميذ بانتشار الأجوبة الصحيحة في البنود الأربعة . إن العيب الموجود في التلاميذ يكمن في أنهم لا يتوخون الدقة في اختيار الأجوبة، فكل ما يمكن أن يلمح بالجواب عن بعد أو عن قرب يعتبرونه صحيحا . فالسؤال الأول مثلا اقترحت له الاجوبة التالية : كيف كان التعليم في عصر جورج ؟ 1 - كان صعبا . 2 - كان للبعض فقط - 3 - مدفوع الأجر - 4 - كان ديمقراطيا . فالجواب الصحيح هو رقم 3 . كما تدلّ عليه الفقرة . ولكن لم يتمكن التلاميذ من اكتشافه تماما وكذلك كثير من غيره ولذلك نجد تلاميذ هذه السنة لهم نفس خصائص تلاميذ السنة 7 من حيث فهم المقروء. ثم إن نمط الأسئلة ليس جديدا عليهم من حيث المحتوى خاصة ما يتصل بتقسيم النصوص الى الافكار وشرح العبارات ، وكتابة الفقرة وذكر الفائدة من النص، ومع ذلك فالنتائج كما رأيناها ضعيفة . وفيما يلي أعرض عينة من أعمال التلاميذ ومنها استخلاص الفائدة من النص المقروء . (في هذه العينة يوجد 68 تلميذ مشتركا فيها) .

الفائدة :

1 - استطع بها على فك الآلة

2 - الفتى ساعد والده في العمل

3 - نفس جمل النص

4 - حب وطنه .

5 - قطار بخاري

6 - تمكن الناس من مكان لآخر .

7 - القضاء على الأمية

8 - التصميم على استخدام البخار .

9 - عمل مساعدا لابية .

10 - اختراع الفتى عند ما كان في عمره العاشرة .

11 - اختراع شيء ولا يقرأ بعد .

يلاحظ أن الأفكار والعبارات التى وردت في إجابات التلاميذ تتشابه كثيرا واجابات تلاميذ السنة 7، حيث توجد جمل ناقصة ، لا معنى لها وأخرى عبارة عن كلمتين فقط ، وترديد لما يوجد في النص، ويظهر كذلك المستوى الضعيف في التعبير وفي اختيار الكلمات المناسبة لتركيب جملة تامة .

في السؤال 5 طلب من التلاميذ ترتيب الأفكار فكانت مرتبة منطقيا كما يلي :
4 . 5 . 3 . 1 . 2 — وقد رتبت ترتيبا خاطئا من طرف الكثير : 4،3،2 ٪ 5،3،2 ٪ 5، 6٪ 6،

3،2، 6 ٪، 8، 16 ٪ . يلاحظ أن الأغلبية أدركت الفكرة 5 والأولى بينما أخطأ الكل

تقريبا في الفكرة 3 . ولم يصب إلا 5، 6 في الترتيب الصحيح ، مع الملاحظة أنه

طلب منهم الترتيب أما الأفكار فقد أعطيت لهم وتنطبق تمام الانطباق مع فقرات

النص وان دل هذا على شيء فإنما يدل على ما قيل في السنة 7 وهو أنهم

لا يفهمون إلا المعنى الاجمالي للنص المقروء، ولا يدركون التفاصيل عن طريق تحليل النص

الى معاينة الجزئية، رغم أن العملية تتكرر عليهم على الأقل مرتين في الأسبوع ضمن

دروسهم العادية . واذا كان الأمر كذلك فلماذا لم يكتسب التلاميذ القدرة على

تقسيم النص الى أفكاره الجزئية الاساسية ؟

— إدخال مفردات في جمل (إخلاص — انكب — فك — أبدى)

أ — إخلاص: 1 — نفس جملة النص 5 / 4 — 2 — الابن مخلص بعمله 4 / 7

3 — الانسان المخلص هو الانسان المسلم 3 / 3 — 4 — مكان أخي أحمد/ بي عمله (اخلاص) 6 / 7

5 — اخلاص هو الصدق والامانة 3 / 6 — 6 أخلص الطالب دروسه 5 / 7

7 — أمي مخلاص / 1 — 8 — الجزائر تخلاص من فرنسا 3 / 1

9 — أخلص لكن الامتحان 1/ — 10 — قام الولد باخلاص أبيه من شي متعب 2/ 4

11 — أخلاص الولد الذي يسوء 2 / 2

ب — إنكب

1 — نفس الجملة 7 / 3 — 2 — انكب الولد على الكرة حتى اصبحت قاد يسرة

على اللعب 1 / — 3 — انكب الولد منهمكا في — على — عمله 2/ 4

4 — انكب الولد على الأرض 2/ 1 . 5 — انكب التلميذ في فهم الدرس 3 / 3

6 ـ انكب الطفل على ظهره 2 / 3 7 ـ انكب الانانـــي على الطعـــام 1 / ٠

8 ـ انكب الطفل في ـ على ـ العمل حتى اصبح قادرا على فكـــــه 1 / 2

9 ـ إنكـب التلميذ فـي المدرسة 1 / 10 ـ انكب الولد على تعليم أخاه 2 / 4.

11 ـ انكب الرجل الكـأس 1 / ٠ 12 ـ انكـب النجار الخزانـــة 1 / ٠

13 ـ انكـب الأب مـع ابنـه 3 / 5 14 ـ انكـب الولد مع صديقه 2 / ٠

15 ـ انكـب الرجل في كثرة الجـوع 1 /

الحلوى

جـ ـ فـــك : 1 ـ نفـس الجملـة 3 / 6 2 ـ فك الولد قطعة ـ حبة / ٠ 3 / 1

3 ـ فكت الأم اعمالها ـ كل أعمالها 3 / ٠ 4 ـ فـك الاب عن ـ على ـ البيعة 4 / 5

الارنب

5 ـ أصبح الطفل في فك الكلـب. الحيوان الأسد 1 / 4 6 ـ فـك الرجل / ٠ 2 / 3.

بستانا

7 ـ فك الأب حديقة كبيـرة 3 / ٠ 8 ـ فك الرجل كل مشاكلــــه 3 / 3.

حقلا

9 ـ فك الأسيــر قيده 4 / 5. 10 ـ فك الحصـــان الرياضـي 4 / 4.

11 ـ فـك الطفل عصفـور من فـخ ٠ 2 / 3

حيوانا ـ غزالا

نائم

د ـ أبـدى : ابدى الطفل وهو غاضـب 2 / 1 2 ـ أبدى لـي أني رأيـت أخي 2 / ٠

يضحك

3 ـ أبدى المجاهد في الحرب 5 / 3 4 ـ أبدى الطفل الصغير جائعا. 1 /

قصتــه الجميلة

5 ـ أبدى المعلم الطفل 1 / 6 ـ ابدى الشاعر قصيدتـه الخفيفـة 2 / 2

7 ـ أبدى أبي في عمله ـ / 2 8 ـ أبدى التلميذ اختبـاره 3 / 4

9 ـ أبدى الولد خوفا من الامتحان 3 / 4 10 ـ ابدى الفرح علـى أختـــي عند النجاح 3 / 4

التلميذ الراسب

11 ـ أبدى الحزن على الصياد الفاشــل 3 / 4. 12 ـ ابدى أبي فرحا بنجاحي 4 / 3

الامتحان

13 ـ ابدى صديقـي ذكاء في اللعب 2 / 5.

من خلال قراءة الجمل التى ادخلت فيها الكلمات المذكورة ، يتبيّن أن هناك مجموعة منها ليست صحيحة سواء من حيث المعاني التى تحملها أو من حيث التركيب ، أو الاثنين معا . وهناك من التلاميذ من أعطى تفسيرا خاطئا للكلمة مما غيّر من معنى الجملة المنتظرة الى معنى جديد لا ينطبق على ما يوجد في النص فكلمة " إخلاص" أدخلت في جمل خاطئة (4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10 . 11) كما يلاحظ أن معناها تغيّر ليصبح يدل على الانتهاء أو التخلي بالاضافة الى تحريفات أدخلها التلاميذ عليها منها : مخلاص، تخلاص، أخلاص ... وهذه كلها خاطئة وإدخالها في الجمل تصبح هي الأخرى خاطئة كما هو ملاحظ . والكلمة " إنكب " لا يوجد من الجمل التى كتبها التلاميذ جملة صحيحة سوى رقم 7 التى يمكن أن تقبل وهذه الكلمة أعطيت لها هي الأخرى تفسيرات غير ذلك الموجود في النص وهي : نام — إهتم — استلقى — بقى — قلّب — صنع-انحنى . كل هذه المعانى تظهر في الجمل ، كلها خارجة عن الموضوع ما عدا إهتم وما أدى الى هذا التباين في تفسير الكلمة : "انكب" هو قربها من العامية، أما الكلمة "فك" فالجمل الخاطئة فيها تركيبا كانت أم معنى هي : (2 . 3 . 4 . 5 . 7) فهي تحمل معنى آخر للكلمة ، وهي انتهى . الفك (الوجه) ولم يقدم من الجمل الصحيحة أو القريبة من الصحيحة سوى (8 . 9 . 10 . 11) . وأما الكلمة "أبدى" فقد أعطى التلاميذ لها معنيين : "بدأ" و"بدى" وما يتعلق بالجمل الخاطئة فهي (1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 11) . إن السبب الذى يمكن أن يكوّن الخلط بين معاني الكلمة المختلفة هو عدم ادراك التلاميذ للمزيد من الفعل "بدى" ثم عدم التفريق بين الفعلين المشابهين " بدأ " و"بدى" وهنا المشكلة حيث نجد تلاميذنا يتعلمون عموميات سطحية ويحفظون كل درس على حدة مما يجعلهم يعتقدون بانعزال المعلومات والقوانين اللغوية . إن هذه الأعمال التى انجزها التلاميذ وغيرها التى ستذكر في الملحق، لمثال واضح عن الفقر في الزاد اللغوى مع العجز

على استخدام الزاد المتوفر في عبارات عربيـة واضحة المعالـم سواء من حيث بلسورة المعنى أو المبـني . ومثـال عن الصعوبـات الجمـة التى يواجهها أطفالنـا في الطور الثـالث .

السنـة 9

جدول اجـابات التلاميـذ على أسئلـة الفهم

رقم السؤال / الاجوبة	السؤال الاول	س 2	س 3	س 5	س 6	س 7	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12
1	50	56،9	57،6	81،2	92،3	88،8	80،5	82،6	79،8	91،6	84
2	20،1	29،8	19،4	13،8	4،1	7،6	11،1	11	16،6	5،5	10،4
3	18	4،1	13،8	2،7	2،1	2،1	—	3،4	2،1	—	3،4
4	6،9	8،3	8،3	—	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	95،1	99،3	99،3	97،9	98،6	98،6	91،6	97،2	98،6	97،2	97،9

ش (18)

نفس ظاهرة (تمـركز النسب العالية في البنـد الأول من كل سؤال) تتكرر هنا كذلك . فرغم وجود النسب في البنود الثلاثـة الأخرى إلا أنها ليست مرتفعة مثل الأول . ونفـس الملاحظات تتكـرر هنا كذلك . يتمثـل السؤال 13 و14 في مطالبـة التلاميذ بشـرح عبارتيـن عوض ادخال الكلمات في جمل ، وهما مستخلصتـان من نص القـراءة : " أوفرهـم جهدا " و " بقعـة جدبة وأرض صلبـة " . فجاءت اجابات التلاميذ كما يلـي :

1 ـ أوفرهـم جهـدا :

1 ـ لا يتعب كثيرا في عمله (3)* [3] 2 ـ أقلهم جهدا (1) [3] ـ أتعبهم (6) [4]

4 ـ هو الذي يبذل الجهد القوي في أصحابه (6) [5] 5 . ـ يعملون باستمرار (4) [6]

* ( ) تكرار الذكور ، [ ] تكرار الاناث .

6 ـ نـزنوا العامل (1) ، 7 ـ يبذل كثيرا من جهده وقوته لاجل شي يحبه (4) 6̅

8 ـ أكثـر نشاطا (4) 3̅ ، 9 ـ أكثـر عمـلا (7) 10̅

10 ـ عند ما يكون يعمل بجد واتقان (1) ، 11 ـ له جهود كثيرة متوفرة (2)

12 ـ يعمل بلا استراحة (11) 6̅ ، 13 ـ أوجدهم عملا جهدا (2)

14 ـ فيهـم قوة كبيرة وواسعة (3) 3̅ ، 15 ـ أوفرهم خدمات جهدا وعملا كبير (2) 3̅

16 ـ ليس له طاقـة والقدرة () 1̅ ، 17 ـ يعمل بجد ونشاط من الناس الاخرين (5) 3̅

18 ـ عنده امكانيات في الأرض وعمل الأرض (2) 1̅ ، 19 ـ أعطاهم القوة والسرعة (1) 2̅

20 ـ قام بذلك الجهد (2) 3̅ ، 21 . أوفرهم رغبة وقوة (2) 3̅
محبة وجهد

2 ـ <u>بقعـة جد بـة وأرض صلبـة</u> : (سأذكرها للاختصار أسوأ الشروح)

1 ـ حفـرة فقيـرة وأرض يابسـة 2 ـ قطعة فقيرة وأرض صالحة للزراعـة .

3 ـ بقعـة كبيرة وأرض صلبـة . 4 ـ بقعـة صالحة للزراعة والأرض كذلك .

5 ـ بقعة من المـاء وأرض وعرة 6 ـ أرض خصبـة

7 ـ بقعة بورة وأرض صالحة وجيدة 8 ـ أرض جيدة وأرض صلبـة .

9 ـ دائرة من النهـر الماء وأرض جيدة ، 10 ـ بقعة لتجد فيها ماء خالية من الزرع

11 ـ تراب جيد وجميل ـ 12 ـ قطعة أرض يابسة وأرض ذهب

13 ـ مكان هائلة وأرض صالحـة للزراعة .

من خلال قراءة هذه الشروح يتبيّن أن هناك أربعة أنواع من الأجوبة نوع يناقـض العبارة تماما ، ونوع ثان يتمثل في غياب المعنى للشرح المقدم مثل الجمل (4 . 7 . 13 . في العبارة الأولى . و 1 . 9 . 12 . في العبارة الثالثة) والنوع الثالث من الاجابات هو الذي يكون جزء منه صحيح وآخر خطأ ـ أرض فقيرة وأرض خصبة ـ ثم إن الشروح التى اعطيت للكلمة "جدبة" غير صحيحة فبعضهم قال فقيرة والآخرون قالوا يابسة ...وهنا توجد كذلك ظاهرة العامية في العبارات (7 . 14 . 17 . في الأولى والبعض من العبارة الثانية وغير مذكورا .

النوع الرابع من الشروح هو النوع المقبول الصحيح حتى وان كان مختصرا أحيانا في كلمتين أو عبارة قصيرة . لكي اختصر سأذكر فقط جدولا صغيرا (يبين خصائص الأفكار التي اقترحها التلاميذ للنص في السؤال رقم 15 .

الأخطاء الأفكار	عدم التطابق	خطأ في المعنى	خطأ في المبنى	نفس جملة النص	غموض	عدم الفهم
1	7	5	8	4	13	5
2	3	9	5	10	5	3
3	12	11	16	2	9	3

إن أغلب الأفكار التي حوتها العينة المقدمة لا ينطبق على الفقرة التي استخلصت منها ، وتنقسم عموما الى الأخطاء المذكورة في الجدول والتي تدل على أن التلاميذ حتى وإن كانوا في السنة الأخيرة للتخرج فهم لم تتحقق فيهم الاهداف المسطرة من طرف مصالح البرامج بالنسبة للغة العربية ، إذ أنهم يواجهون صعوبات في التعبير عما يريدون الافصاح عنه . وإن الافتقار الى الوسيلة التي يعبّر بها عما يريدون يمكن أن يكوّن لديهم غموضا في هذه الأفكار في المستقبل والذي يؤدي بدوره الى ما يسمى بالجمود الذهني نظرا لعدم توظيف ما لديهم من أفكار في حاجاتهم الخاصة بسبب عجزهم عن التعبير عن هذه الأفكار . وعموما سنرى هذا في الجانب الخاص به .

الخلاصة: إن صعوبات تعلم القراءة تقف كحجر عثرة في تقدم التلميذ الدراسي وهذا شيء مفروغ منه ، ولكن الأمر الأخطر من ذلك هو أنها تكوّن فيه عجزا مستمرا على مستوى فهم المقروء مع عدم انتظام الأفكار التي يريد نقلها إلى الغير بسبب فقره إلى الزاد اللغوي الضروري لذلك مع السطحية في التعبير والاستناد المستمر إلى اللهجة العامية ، اضافة الى عدم التمكن من

القـواعد الكتابيـة وأدوات الربط خاصة مما يجعله يعاني مشكلـة أكثر من صعوبـات القراءة ألا وهي صعوبـات الكتابـة باللغـة العربية والتعبيـر بها عن الأفكـار والاحساسات المختلفـة التى يـريـد إيصالها الى غيـره . وهذا ما يعرض في الفصـل التالـي .

الأخطاء المرتكبة في القراءة حسب السنوات

1 ـ السنة السابعة

كلمة النص	الاخطاء
منكم	ممكن (4) منكما (1) الذى (1)
الرسول	رسل الرسل (7) الرسائل (7) الارسال (7)
الامين	آمين (6) يمنين (5)
الجلود	الجلّود (30) الجداول (5) الجليد (11)
اليكم	لكم (11) إليكما (5) إليك (3)
شتّى	شتى (11) شاتا (7) شتاء (5) شيء (8)
الرسائل	الرسالات (5) وسائل (3)
مثلما	مثل مثال (7) مثلما (22) مثالها (3)
تسلّمها	تسلمها (28) تلمها (4) تسلّم (5)
مكتوبة	مكتوبة (14) مكتبات (7) مكتوبات (3)
مختومة	مخترمة (7) مخيمة (6) محتوية (7) مختلفة (4)
يقرأ	يقرأها (16) يقراء (4) يقر (5)
غير	غيرأ (3) غيرها (6) خير (5)
أصحابها	صحبة (4) الاصحاب (6) صاحبها (6)
محلات	محلة (6) محاولات (4) محل (4) ملاحات (8) محالات (8) .
تعطّله	تعطل (17) تعطلها ـ ه (15) تحمل (5)
عمله	علمه ـ ها (3) عمل (8) محله (5)
شمس	الشمس (39) الشموس (4) شمسيال (5)
محرقة	(ال) محروق (8) حريق (5) المحرقة (12)

ريـــح	رياح (18) الرياح (13) الريح (19) يـريـح (3)
صرصر	(ال) صرصور (5) (ال) صرصار (24) (ال) صرصرة (7) ضـرضر (ة) (7) (ال) رصـاص (7) .
ثلـــج	غالبا ما يضاف لها "ال" ويحذف الاشباع (و) مع تغيير حركـة الاعراب
بـــرىء	بـرى (6) باري (4) بارئ (6) بـر ء (5) بـرأى (6) .
خـيـسرا	الاخطاء محصـورة في الحركـة الاعـرابيـة في المستويين الثانى والثالث .
أ مـــا	أم (9) أمّـا (10) .
خـطـــر	حضر (4) أخطر (5) الخطر (7) الخطور (4) خطـوط (3)
يبـــال	بـل (5) بلال (9) ببالكم (5) بليلا (5) بال (5) يبـال (5) .
تتخيّلـوا	(ت) تخلّو (9) تخليـو (11) تختلفـو (8) تخيلـو (9) .
حقيبــة	حقيقـة (7) حاقبـة (10) حقيبته (9) حقابة (7) حلقـــة (4)
تحتويــه	تحويـه (7) محتراه (5) تحتوى (7) تحملونه (7) تحتـــاج ( )
غرائـــب	غـريب (11) غراب (5) الغرائب (23) غائب (11) غـرئـب (13) الضـرائـب (5) .
الأسـرار	(ال) سـر (5) الرسائل الارسال (7) الاسرة (13) أسرع (3) الاسرائيـــة (3) .
حـقّــا	حـق (12) حاقـا (6) الحقيقـة (6) حقائـق (6) .
تـتجـاوز	تجـز (2) تجاوز (12) تتجـوّز (3) تجـوز (13) تجـوّز (6) تجاوز (3) تحتـور (5) تتحـاول (2) .
أقـصــى	أقضى (7) الاقـصّـى (5) أقـاضـى (6) .
التصـــوّر	التّصوار (4) التصوير (29) الصورة (6) التصـور (9) التصويت (6)

البشـــرى	بشـرى (5) البشـريـة (7) بشر(5) البشـرّى (5) .
فـفـيمـا	غانها (4) منمـا (5) ففمـي (8) فـفـي (5) .
تـتجمّـع	تجمـع (23) تجتمـع (10) تجـرع (6) يجمعـه (7)
تتـوزّع	مثـل تتجمـع تقـريبـا .
مـجـارى	(الـ) مجرى (14) مجارف (6) مجارئ (4) مجاور (8) .
الانسانيـة	انسـان (9) نسائيـة (6) انسانـة (6) .
أقـدمهـا	(الـ) أقـدامها (4) قـديـم (5) أقدحها (3) أقدرها (6) أقصـاهـا ( )
أحدثهـا	أحداثهـا (5) حديث (4) أحادثهـا (5) أحاديث (4) أحـدثهـم (3) .
أتفمهـا	أتفاهمـا (6) أتفافهـا (20) أتفاهـا (5) أنفمـا (3) أتفـنهـا ( ) .
أجلّهـا	أجلهـا (34) أجالهـا (10) أجلالها (7) أجلاها (7) أجيالهـا (4) .
الينابيـع	ينبـع (6) ينابينـع (22) الينابيـح (3) الينبـع (6) اليـبانيـع ( ) .
الجـداول	جـدول (10) وجـدل (3) جـدويل (3) الجلود (7) جـوال (6) .
لتعـود	لتعـدو (5) ليتعـوّد (6) لتعويـد (6) لتعـدل (6) لتحـدد (3) .

2 _ السنة الثامنة

فقيرة	فاقرة (2)
جاهلة	جميلة (4)
والده	والد (7)
الآلات	ألات (17) ألالة (2)
البخارية	النجارية (3) بخارية (2) نجارة (3) الباخرية (3) .
إحدى	أحد (6) .
المناجم	المنجم (3) المتاجر (3) .
دخله	داخله (8) داخلة (3) .
منعه	معناه (4) معه (3) منعة (4) يمنعه (4) .
قارب	قرب (13) قرب (7) .
العاشرة	عشرة (11) العشيرة (8) .
مساعدا	مساعدة (9) مسعد (3) .
لوالده	لولاده (2) الوالدية (6) لولده (2) .
مقابل	مقابلا (14).
أجر	أجر (19) أجرة (7) أجير (3) .
زهيد	زاهدا (16) زاهية (3) .
ففرح	ففان (2) ففريح (2) .
أبوه	أبه (3) باباه (1).
الغلام	الغلم (12) الغلوم (5) الغلائم (3) غالم (7) .
ذكاء	ذكا (9) .
جادّا	حدا (16) حديدا (2) حديقة (2) .

اخـبلاصـا	اختلصـا (4) أخلـص (3) الاخـلاص (3) اختص (5)
إدارة	إرادة (18) ادارات (4) الادارة (24)
المنجـم	المناجم (9) المنجّم (3) المنمج (4)
تنظـر	تنظّر (7) تحدرة (4)
عمدت	عمده (5) عدت (4) عمّت (6)
انكـب	انكبّ (24) أكب (6)
الآلـة	(10) الالات (7) ألته (3)
قـادرا	قـديرا (4) القدر (2)
فكهـا	كفهـا (6) فعلهـا (3) فلكهـا (5) تفكيكهـا (5)
تنظيفهـا	تنظيمهـا (11)
إعـادة	(6) عـادة (4)
أميتـه	أميـة (4) أمنيتـه (10) أمّنيـه (2) أمانتـه (10)
تعـوقـه	تعاقـه (5) تعوّقـه (7) تعوّقـت (3) تعـود (6)
الاطـلاع	الاطـلاع كـل (التلاميـذ تقريبـا)
الكتـب	الكتـاب (9)
التخلـص	(ال) تخلـيص (16)
الآفـة	الالـة + الالات (15) الالغـة (6) الافلـة (3)
بتعلّمـه	بتعليمـه (25) بتعلـم (6) بتعملـه (6)
تبذلـه	تبـدلـه (14) تبـدّله (6) تبادلـه (7)
الـدواب	دوابـا (6) الدابـة (4) الدواليـب (6) الادواب (4)
نقـل	الانتقـال (3) النقـل (4)
فصمّ	فصمّ (11) فصدم (3) فصمد (5) فظمّ (4)

البخـــار	الباخـر (11) البخـرة (4) البواخـر (3)
النمـــاذج	النموذج (4) المنـاذج (6) المناجـم (2) النماذج (5)

3 ـ السنـــة التاسعـة

أعظـــم	الاعظـم (7) أنعـم (3) أعصـم (3)
نشـاطـا	نشـطـا (18) نشطـة (4)
أوفرهـم	أفرهـم (13) أوفر (5) أفعمهـم (5)
جهـدا	جيـدا (4) جهـادا (7) جـدا (5) جنـة (4)
ميـلا	ميـلا (11) ميالا (9) ميـولا (5) مليـا (3) ميلة (4)
رزقـــه	رزقــه (8) رزقهم (3) زرعــه (5) رزق (13)
ضيعـــه	ضعيفــة (3) ضياعـا (5) الضيعـة (5)
واسعـة	أوسـع (4) الواسعـة (10)
فانقطـع	تنقطـع (6) متقطـع (5)
تغـنّـن	تغـان (10) تغـن (13) تغانـن (5) أشغـن (3) تان (5)
إصلاحها	تصلحهـا (3) الاصلاحهـا (5) صلاحيتها (3)
أنشـأ	إنشـاء (10) نشـأ (4) أنشـأ (3)
جانـب	الجوانـب (7) جنـان (3)
زرع	وزّع (7) المزرع (3) زرع (3)
آخـر	الاخـرى (5) الأوخـر (3)
أنـواع	الانـواع (4) نـوعـا (4)
غـرس	غـرس (6) عـرس (4)
قسـم	القسـم (4) قسـم (4)

واســـع	أوســع (4) الواســع (7) واسعـــة (4)
زانهـــا	زيّنهـــا (15) زناهـــا (5) رزنهـــا (3) زرعنـــاها (4) زنّهـــا (9)
تتآلـــف	تتلاغـــى ( ) تتآلـــف (45) تتلـــف (3) تلقـلـــــق (3) تلقـــف (6)
أغصـــانهـــا	أعضـــانها (17) أغـــانها (7) أعصـــائها (14)
الاحجـــار	حجـــارا (5) الحجـــارة (4) الاشجـــار (14)
التيجـــان	التـــيجان (4) التـــاج (4) التّيـــجـــان (10) التجـــان(5)
المـــرصّعـــة	المرصعـــة (37) المرضعـــة (7) المصارعـــة (4) المرصوعة (7) المتواضعـــة (6)
الاغـــراس	عـــراس (7) الغـــرس (5)
بقعـــة	قبعـــة (5) باقعـــة (5) قطعـــة (2) بقـــوعـــة (4)
جدبـــة	جادبـــة (3) جديـــدة (4) جدابـــة (13) جاذبيـــة (3) جدبـــة (2)
صلبـــة	صالبـــة (11) الصّلبـــة (6) صلابـــة (7)
إلّا هـــزّ	هـــاز (2) هـــزز (3) هـــزّ (7) الهـــز (7) الازعر (10) الأهـــز (7)
تربتهـــا	تربـــيتهـــا (4) ترابهـــا (7)
أحيـــا	أحيـــأ (3) أحيـــانـــا (7) أحنـــي (3)
مـــواتهـــا	موتهـــا (كل التلاميذ تقريبـــا قرأوهـــا كذلك)
فاستحـــالت	استحلـــت (25) استصلـــح (9) استصلحهـــا (6) استمالت(12)
روضـــة	ووضعـــت (4) وضعـــة 4) روضـــة (4) روض (3)

ريـاضـي	الرياض (29) روض (2) الرياضة (6)
تغيض	تفضّ (3) تقيض (6)
تسيل	تسيّل (5) تسلّ (9)
عيونـا	عيوانا (5) عنوانا (2) العيون (2)
غدرانا	غذرا (11) غذرانا (13) غدارا (6) غديرا (4)
يروق	يورق (3) يرزق (4) يزوّق (5) بريق (8) براق (11)
الزاهرة	الزهية (4) الزهرة (8) الازهار (2) الزهرية (3)
منظـر	منظرة (5) منظور (2) المناظر (4)
المتدفقة	المدفقية (4) المدقوقة (5)
عقود	عقد (8) حقول (3)
قلائد	قائدا (4) قلادد (3) قلائل (3)
تتلوى	تتولى (15) تتلاوى (5) تتلى (2) تلتوى (5)
سيرها	سيارتها (3) تسيرها (2) سيرتها (4)
تدفقها	(لم يقرأها صحيحا سوى 30 تلميذ) من 144
المذعورة	مدروعة (2) المدوّرة (4) المدعّءوة (4) المقدورة (4)
الهائمة	الهام (2) الهامئة (4) نهائية (4) الهائلة (3)
وجوهها	وجومها (11) رجاهها (3) جواهها (2)
تتلاقى	تتلافى (15) تلقى (تتلقى (12)
فتكوّن	فتكون (كل التلاميذ ما عدا 12) من 144
بركا	بركة (15) بركانا (3) براكا (2)
العشب	الشعب (13)
الاهداف	الادهاب (9) الاهداف (9) الاحداب (3)
بالعيون	بعيوننا (5) بالعنوان (1) .

الفصل الثاني

صعوبات تعلم كتابة اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي

مقدمة:

لقد جاء في كتيب " توقيت وبرامج التعليم المتوسط المتعدد التقنيات ذو ثلاث سنوات " في جوان 1977 والخاص بوزارة التربية ،الذي مازال معمولا به إلى اليوم ـ 1985 ـ 1986 . وفي المنشور الوزارى ذى المرجع 882/ 30 الصفحة 2 من الكتيب ما يلي :

" إن ما يرمي إليه البرنامج المقدم أساسا هو تعليم لغة هي لغة التعليم للمواد الدراسية الأخرى أيضا : فاللغة العربية لم تعد موضوعا للتعليم فقط ، بل أداة للتعليم لا بد من إجادتها ، بل لا بد من استعمالها بوضوح ودقة وسهولة في كل الأنشطة" وجاء في نفس الوثيقة ص 13: " ... أما اللغة العربية في ظيفتها التعليمية الجديدة ، فلابد أن يعاد النظر في برامجها وطريقتها معا ، فلم يعد المأمول منها هو مجرد الاطلاع على بعض النماذج من الادب العربي القديم والحديث ، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية التي تصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير ، وإنما أصبح مطلوبا منها بالاضافة إلى هذا الجانب المعرفي المحض أن تجعل التلميذ المتعلم قادرا على التصرف السليم بهذه المعرفة ،أى على استعمال اللغة الشفاهية والكتابية في مختلف الوضعيات . وأن تكون لدى التلميذ أداة طيّعة لتذهن الافكار الفعّالة ، ويتطلب هذا الهدف أن يعاد النظر في طرق تدريس اللغة العربية ... التي تعمل على ضبط الافكار وتوحيد المصطلحات وعلى منهجية التسلسل الفكرى وروح المقارنة والاستدلال المنظم ... " .

"... فمن حيث الفهم تهدف اللغة العربية إلى تمكين التلميذ من فهم الحديث الشفاهي والكتابي، وأن يدرّب على ادراك معتمدات اللغة المكتوبة خاصة حتى يتمكّن من استغلال خبراته خارج المدرسة. ومن حيث التعبير يجب أن ينمي لدى التلاميذ قدراتهم على التعبير الشخصي السليم، شفاهيا وكتابيا تعبيرا يتناول جميع مظاهر الحياة العصرية، في عبارات مفصّلة حسب مقتضى الحال. من حيث الاسلوب ينبغي أن يتمكّن التلميذ من التعبير اللغوى ومن الاطلاع على امكانيات لغته القومية. ويهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة الى تكوين الكفاءة اللسانية لدى التلميذ، والتي تتكوّن من عدة أبعاد أهمها ما يلي:

1 ـ التحكم في أساليب الخطاب ـ 2 ـ ممارسة أدوات التفكير.

3 ـ إدراك معنى السببية ـ 4 ـ تكوين روح المقارنة.

5 ـ القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج.

6 ـ تكوين الحس النقدى(1).

هذه هي الأهداف العامة والشاملة لتعليم اللغة العربية في الطور الثالث، بحَيث يتخرج التلميذ منه وهو مزوّد ومتمكّن من اللغة الشفاهية والكتابية تمكّنا يسمح له باستخدامها والتعامل بها دون أية صعوبة، بل وبها يفهم الكلام المكتوب والمحيط المادى والمعنوى اللذان يحيا فيهما. ولكن هل تحققت فعلا كل هذه الأهداف؟ أو هل تتحقق في كل التلاميذ الذين ينتمون إلى هذا الطور؟ أو في نسبة عالية منهم بحيث تصبح الفئة القليلة الباقية شاذة لا يقاس عليها؟ أم نستعمل منحنى غوس (gauss) كمقياس لمستوى التلاميذ

---

(1) كتيب وزارة التربية، برامج ومواقيت التعليم المتوسط المتعدد التقنيات ذو ثلاث سنوات.

في اللغة العربية في هذا الطور ، والذى يحدد أن النسبة العليا متوسطة المستوى بينما تبقى النسبتان "جيد" و "ضعيف" منخفضتين ؟ لكن الشيء الملاحظ والموجود فعلا هو أن المنحنى انقلب رأسا على عقب بحيث نجد أن النسبة العظمى من التلاميذ تعاني صعوبات كبيرة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة بينما نجد نسبة قليلة متوسطة أو جيدة ، وهذا خطار يحدد المستوى التعليمي لأطفالنا عامة وانحطاط اللغة العربية خاصة .

قبل عرض نتائج أعمال التلاميذ وتصنيف الصعوبات التي يعانون منها ، ينبغي أن أوضح أن ما انبثق عليه اختبار القراءة من تحديد لثلاثة مستويات هو نفسه المعمول به هنا ، إلا أن التلاميذ ليسوا أنفسهم ، فتلك المستويات تخص قياس صعوبات تعلم القراءة والفهم ، ولا يتعلق الامر بالكتابة . ولذلك أذكر فيما يلي معيار تحديد المستويات في قياس صعوبات تعلم اللغة العربية ، والمعيار الوحيد المستخدم هو الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ في الاختبار .

ونظر للانخفاض العام للنتائج في اختبار اللغة العربية فانه لم يعتبر" المعدل" - حسب مقاييس المدرسة - هو الحد الفاصل بين الجيدين وذوى الصعوبات القليلة والجمة . ففي السنة السابعة تعتبر الدرجة " 10" هي الحد الفاصل بين المستوى الاول والثاني (درجة المعدل = 5، 12) .والدرجة الفاصلة بين المستوى الثاني والثالث هي " 8" ، مما يدل على أن درجات المستوى الثالث أقل من "8" . وفي السنة الثامنة تفصل المستوى الاول عن الثاني الدرجة 12 ، وبين الثاني والثالث الدرجة 9 (المعدل= 13) . أما السنة التاسعة فان الحد الفاصل بين المستوى الاول والثاني هو الدرجة 13 . وبين المستوى الثاني والثالث الدرجة 11 (المعدل = 5، 12) ..

فالمستوى الاول ينتمي إليه التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات كبيرة في الكتابة ، وينتمي إلى المستوى الثاني التلاميذ الذين يعانون صعوبات أكثر من زملائهم الاوائل ، وأما الذين ينتمون إلى المستوى الثالث فهم المشكلة ، أصحاب الصعوبات المختلفة في الكتابة.

بعد عرض الأهداف العامة للغة العربية في الطور الثالث تذكيرا للقارئ بها ، والطريقة المتبعة في تحديد مستويات التلاميذ في اللغة العربية من خلال النتائج ، أعرض فيما يلي أنواع الصعوبات التي يعانيها التلاميذ في الكتابة بهذه اللغة العربية .

صعوبات تعلم كتابة اللغة العربية في الطور الثالث

تنقسم صعوبات تعلم كتابة اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثالث إلى أربعة أقسام عامة هي :

أ ـ **الصعوبات النحوية** : ويندرج تحت هذا النوع الصعوبات التالية :

1 ـ صعوبة ادراك مفهوم المصطلح النحوي .

2 ـ صعوبة فهم وظيفة المصطلح النحوي .

3 ـ الخلط بين وظائف القواعد النحوية المتقاربة مع صعوبة الاستعمال .

ب ـ **الصعوبات الصرفية**: ويشمل هذا النوع الصعوبات التالية :

1 ـ صعوبة إدراك وفهم المشتقات المتنوعة مع صعوبة استخدامها في الكتابة .

2 ـ صعوبة إدراك وفهم المجرد والمزيد من الافعال اصطلاحا ومن حيث المعاني التي تتضمنها الافعال المزيدة بحرف أو أكثر .

3 ـ صعوبة تصريف وتحويل الفعل واستعماله حسب المواقف والوضعيات المختلفة في الكتابة .

ج - صعوبات الرسم الاملائي : ويضم هذا النوع :

1 - صعوبة إدراك أشكال وأصوات بعض الكلمات التي تختلف من تلميذ لآخر.

2 - صعوبة تطبيق قواعد الرسم الاملائي .

3 - عدم الثبات على كتابة الكلمة الواحدة كتابة صحيحة .

د - الصعوبات الاسلوبية : وتنقسم إلى قسمين :

أ - الصعوبات التعبيرية وتشتمل على :

1 - التعبير الضعيف ، 2 - التعبير العامي المفسح ، 3 - استعمال مفردات في غير محلها .

ب - الصعوبات التركيبية وتشتمل على :

1 - تحطيم بنية الجملة العربية ، 2 - خرق في الترتيب الاصلي والمنطقي لعناصر الجملة ، 3 - تراكيب جمل مبتورة وناقصة ، 4 - الحشو والتكرار .

أ - الصعوبات النحوية :

يقصد بالصعوبات النحوية تلك التى تتعلق بعدم تمثّل واستخدام قواعد الكتابة من وجهة نظر النحوية ، ويحتل هذا الجانب مكانا واسعا في برنامج اللغة العربية في الطور الثالث ، وفي سنواته الثلاث وتتمثل هذه الصعوبات في النقاط المذكورة أعلاه وهي :

1 - صعوبة إدراك مفهوم المصطلح النحوي:

ويقصد هنا بالمصطلح النحوى كل ما يسمي اصطلاحا من طرف النحاة العرب القدامى منهم والمحدثين . . . وهذا الاصطلاح ليس له معنى في حد ذاته ،

وإنما هو اسم اطلق على وظيفته في الجملة فيقال : فاعل مفعول به ، اسم كان ، صفة ، تمييز ، حال . . .

لقد تبيّن من خلال إجراء اختبار اللغة على التلاميذ ، أنهم لا يدركون مفاهيم هذه المصطلحات ومعانيها ، فنسبة كبيرة منهم لا يفرقون بين المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ، فالمصطلح إذاً غير مفهوم ، فرغم أن المصطلح ليس مهما في تعلم النحو العصري المعتمد على الوظيفة ، إلا أن المشكلة لا تتوقف عند هذا الحد ، وإنما تتعدى الى أمر أكثر أهمية ويتمثل في :

2 ـ صعوبة فهم وظيفة أو قاعدة المصطلح النحوى نفسه

وتعني هذه الصعوبة عدم فهم التلميذ فهما دقيقا لوظيفة القانون أو القاعدة التى ينطوى عليها المصطلح النحوى في أوضاعه الاعرابية المختلفة وكذلك الصرفية الاشتقاقية ـ تأتي فيما بعد ـ فمجرد الابتعاد عن امثلة الدرس الذى قدّم اليه يجعله مكتوف الايدى ، تائها لا يستطيع أن يتصرف أى تصرف ، والاجوبة التي قدمها التلاميذ والتي تعرض فيما بعد لدليل واضح على ذلك ، ونظرا لعدم استيعاب التلميذ للقانون النحوى استيعابا يسمح له بتعميمه على الاوضاع والمواقف المختلفة ، نتج عن ذلك صعوبة ثالثة وهي :

3 ـ الخلط بين وظائف القوانين النحوية مع صعوبة استعمالها في الكتابة

تظهر هذه الصعوبة خاصة في كتابات التلاميذ ، فهم يخلطون المنصوبات فيما بينها والمرفوعات والمجرورات كذلك . . . وقد يتعدى ذلك الى الخلط بين الابواب النحوية ، فيرفع المنصوب ، ويجر المرفوع ويجزم المجرور . . . وهذه الظاهرة منتشرة مع الاسف انتشارا واسعا بين التلاميذ في كل السنوات

(أنظر الاعمال التي انجزهـا التلاميذ في الامثلة المقدمـة في الصفحـات التالية) .

والمشكل المطروح هو أن التلميـذ يعرف مبدئيا وظائف هذه المصطلحـات ويفـرق بينها إذا مـا طلب منه ذلك أو سـرد القانون أو القاعـدة ، ولكنـه لا يستطيع أن يستخـدم هذه القوانيـن في كتاباتـه الشخصيـة أو أن تصبـح ملكـا له يتصرف فيها حسـب الحاجـة ، وإن دلّ هـذا على شـيء فـإنمـا يدل على سطحية المعلومات التي اختزنهـا في ذاكرتـه ، فهـي مجرد عمـوميـات بقيت بعد شرح الدرس والتمارين الفوريـة التي ينجزهـا في اليـوم أو في الاسبـوع .

وفيما يلي أعرض أعمال التلاميـذ في هذه الصفوبات الثـلاث :

إن النتائـج التى حصل عليها التلاميـذ في اختبار النحـو والصرف ضعيفـة دون المستـوى المطلوب بكثيـر . فرغـم استخـدام الاسئلـة الموضوعيـة التى تقتـرح فيها الاجوبـة على التلميـذ ، ومـع ذلك فان الامـر لم يفـد في شيء ، إذ أن أكثـر الاخطـاء شيوعـا هو أن يعيّـن أحـدهـم جـوابيـن أو أكثر لاظهـار وظيفـة المصطلح النحوى في الجملـة المطلوبـة . وهـذا جدول يبيّـن تكـرارات الاجوبـة عـن أسئلـة النحـو في كـل سنـة .

جـدول الاجابات المتعددة لكل سؤال في اختبار النحو والصرف

الاسئلة / الاجوبة	السابعة 1	2	3	4	5	7	8	الثامنة 17	18	19	20	21	22	التاسعة 17	18	19	20	21	22	23
1	70,2	60,6	71,3	63,8	77,6	63,8	64,9	93,7	88,3	94,8	96	96	98,7	95	95,8	95,8	90,9	94,4	98,6	98,6
2	34	36,2	20,2	28,7	28,7	34	41,5	29,8	40,2	32,5	22	29,8	22	36	3,4	17,3	12,5		10,4	/
3	24,6	21,3	32,9	28,7	19	20	15,9	29,8	16,8	20,7	10,4	9	18	24,3	9,7	16,6	11	20,1	9,7	/
4	13,8	15,9	17	9,5	18	8,5	20	/	2,6			6,5	6,5	9,7	10,4	8,3	/	7,6	1,4	/
[illegible]	45,7	34	41,5	30,8	43,5	26,6	42,5	53,2	48	48	28,5	40.2	41,5	63,2	25	29,8	14,6	22,2	20,1	

ش(19)

يظهر في هذا الجدول نسب التلاميذ المجيبين عن كل سؤال في السنوات الثلاث وعن كل جواب مقترح، ويمكن استخلاص عدة ملاحظات منه أهمها :

1 ـ أن أغلب التلاميذ اعتبروا الاقتراح الاول في كل سؤال على انه جواب صحيح ، لذلك أجابوا كلهم تقريبا عنه، وهذا خطأ حيث توجد عدة اسئلة اجوبتها الصحيحة ليس الاقتراح الاول .

2ـ تنخفض النسبة كلما اقتربنا من الاقتراح الرابع ، علما انّ الاجوبة الصحيحة موزعة حسب الاسئلة على البنود الاربعة .

3 ـ رغم أن الأسئلة الخاصة بالنحو لا يمكن أن يكون لنا إلا جواب واحد ، ولكن مع ذلك ، هناك نسبة عالية من الذين عينوا جوابين أو أكثر ، ويتضح ذلك في نسبة الفرق التي تدل على أنها تجاوزت نسبة التلاميذ الكلية في كل سنة وفي كل سؤال تقريبا بما فيها الذكور والاناث ، أى أن الفرق يدل على النسبة الاضافية عن مجموع تلاميذ كل سنة والتي تدل على تعيين أكثر من جواب لكل سؤال . وهذا الفرق يرتفع في السنتين 7 و 8 وينخفض قليلا في السنة التاسعة .

4 ـ ترتفع نسبة الاناث في تعدد الاجابات ـ غير موضح في الجدول ـ عن نسبة الذكور في السنتين 7 و 9 وتنخفض في السنة 8 .

5 ـ توجد مجموعة قليلة من تلاميذ المستوى الثالث في كل سنة/ لم تعيّن أكثر من جواب واحد ويرتفع عدد هذه المجموعة في المستويين الأول والثاني .

إن التلميذ الذى يعتقد بوجود وظيفتين نحويتين لكلمة واحدة في نفس الجملة رغم دراسته للمصطلح ووظيفته لدليل على جهله بقواعد النحو ووظائفها ، وهذا يؤكد الصعوبة الثانية المذكورة من قبل ، فتعيين جوابين دليل على أن المجيب لم يستوعب ما قدم إليه من دروس . والأمر الثاني الذى توضّحه هذه الظاهرة يتمثل في الخلط بين المصطلحات ذات الوظائف المتشابهة خاصة في الحركات الاعرابية ، فالتلميذ لا يفرق بين المفعولات أو الحال أو الصفة أو المضاف والمضاف اليه . . . فكل ما درسه عبارة عن عموميات بالنسبة إليه فهي ليست ملكا له بحيث يستخدمها ويكتشفها في سياق مطالعاته وكتاباته وقراءاته الحرة او الموجهة . فحضور التلميذ للدرس وحفظه له لا يسمح له بتعميمه على كل الوضعيات المتشابهة ولذلك نجده مرتبطا أشد الارتباط بالدرس فكل ابتعاد عنه يؤدى الى التشتت الذهني وبالتالي المعلومات وما يؤكد ذلك الدرجات التى حصلوا عليها في النحو والصرف في الجدول التالي .

جـــدول يبـــين درجـــات التلاميـــذ في اختبـــار النحـــو والصـــرف

الدرجات / السنة والمستوى		0	3 - 1	6 - 4	9 - 7	12 - 10	15 - 13	مج % للعينـــة
المستوى 1	18-7			38,4	33,3	22,3	5,5	19,1
	17-8			23,5	47	23,5	5,8	22
	17-9				23,5	64,7	11,7	11,8
المستوى 2	16-7			93,7	6,2			17
	14-8		7,2	71,4	21,4			18,2
	19-9			5,2	89,4	5,2		13,2
المستوى 3	60-7	10	51,7	36,7				63,8
	46-8	8,6	56,3	37,7				59,7
	9.108		21,3	62,9	13,8			75
المجمـــوع		3,7	26,3	25,9	17,1	6,3	1,3	99,9

س (20)

1 ـ حسبـت النسبـة المئويـة انطـلاقـا من عـدد تلاميـذ كـل مستوى .

2 ـ المجمـوع العمـودي حسـب عـدد التـلاميـذ فـي كـل سنـــة .

3 ـ المجموع الافقـي حسبـت النسـب فـيه انطـلاقـا من عدد تلاميذ العينة

ان مـلاحظة الجـدول (20) تعطي فكرة أولية عـن انـخـفـاض درجـات التلا. فـي اختبـار النحـو والصـرف فـالمعـدل فـي هذه المادة هو 9 ، بينما تتراوح درجا نسبـة عـالية مـن التلاميذ فـي المستويين الاول والثـاني بـين الدرجتيـن 4 و امـا المسـتوى الثـالث فتمتـد بيـن الصـفـر و 7 ويـوجـد قليل ممن حصل علـــى درجـــة أعـلـى مـن ذلك . وانخفـاض الدرجـات يـأتـي كنتيـجة طبيعيـة للاجـابـا التـي قـــدمـــهـــا

التلاميـــذ ، فالذى يعين جوابين أو أكثر لسؤال واحد تعتبر اجابته خطأ . كما أن الاتفاق على تعيين الجواب الاول بأنـــه صحيح دائمـا خطأ كذلك . لهذا يتأكد ما قيـــل عن عـــدم فهم التلميذ لوظيفـــة المصطلح النحوى من جهـــة مع عـــدم استيعابـــــه للدروس التي قـــدمت له من قبل .

لم يحصل على الدرجـــة 9 ـ أى المعـــدل ـ 6 ، 87٪ من مجموع أفراد العينـــة يتوزعـــون كما يلي 9 ، 82 ٪ في السنـــة السابعـــة (5 ، 8 ٪ في المستوى1، و 6 ، 10٪ في المستوى 2، و 8 ، 65 ٪ في المستوى 3) . و 5 ، 93٪ في السنة الثامنـــة (6 ، 15٪ في المستوى 1، و 2 ، 18٪ في المستوى 2، و 7 ، 59٪ فـــي المستـــوى 3) . أما في السنـــة التاسعـــة فقـــد بلغت النسبـــة 7 ، 87٪ كـــذلـــك (2 ٪ في المستـــوى 1 و 4 ، 10٪ في المستـــوى 2 و 75٪ في المستـــوى 3) .

ان انخفاض الدرجات يؤكـــد على وجود الصعوبات النحويـــة المذكورة لدى التلاميـــذ ، وكمثـــال عن هذه الصعوبات ، أذكر فيما يلي كيف قامت نسبـــة عاليـــة منهـــم باعـــراب بعض الكلمـــات التي أعطيـــت لهـــم .

1 ـ السنـــة السابعـــة:

لاتعطلـــه ، كـأنهـــا المحيـــط

لا : أداة جزم ، حرف عطف ، حرف جر ، أداة نصب ، لام التعليل مضـــاف إليه ، لا الناهيـــة ، لام الامـــر ،

تعطلـــه : ـ فعل أمر مبني على السكون والهاء ضمير في محل نصب مفعول بـــه

ـ مجزومـــة بلام ، علامة جزمها الفتحـــة ، هـــي الضمة ، السكـــون

ـ اسـم مجرور بـــلا ، بالسكـــون .

ـ فعل مضارع مبني على الفتحة والهاء ضمير مستتر تقديره هو
ـ " " مرفوع بالضمة وهو منعطوف عليه ، الهاء مضاف إليه
ـ " " مجزوم بالسكون ، والهاء ضمير متصل في محل رفع فاعل .
ـ " " منصوب وعلامة نصبه الكسرة .
ـ اسم منصوب وهو مضاف والهاء مضاف إليه .
ـ فعل ماض والهاء مضاف إليه .
ـ فعل مضارع والهاء اسم معطوف بلا .
ـ " " منصوب بلا الناهية وعلامة نصبه كسرة ظاهرة على آخره
ـ اسم لام مرفوع بالضمة الظاهرة .
ـ اسم منصوب والهاء مضاف إليه .
ـ مفعول به منصوب .

<u>كأنها المحيط</u> : ـ إسم معطوف والهاء ض مت في محل رفع فاعل .
ـ فعل ماضي ناقص ./ <u>كـ</u> : حرف عطف ، <u>أنها</u> : معطوف عليه .
ـ اسم مجرور بالضمة الظاهرة على آخره .
ـ كـ : حرف من حروف العلامة . والهاء ض مت في محل رفع فاعل .
ـ كأن فعل ماضي مبني والهاء مضاف إليه .
ـ فعل ماضي ناقص" ها " إسمها / أداة تشبه . الهاء ضمير مستتر في محل رفع فاعل .
ـ أداة نصب و" ها " ض متصل فاعل .
ـ أداة نصب " ها "ض متصل في محل نصب مفعول به .
ـ مضاف إليه و " ها "ض متصل في محل رفع فاعل .

إن هذه الاجوبة تنطبق على كل تلاميذ السنة السابعة الـ 94 ، فهي مستخلصة من أجوبتهم ، بحيث أن كل جواب مكرر بين التلاميذ عدة مرات .

أمثلة السنة الثامنة :

1 ـ اعراب كلمة البخار في " صمم الفتى على استخدام البخار" .

ـ سبقت حرف جر / مجرورة بالكسرة / صفة مجرورة / حال مجرورة .

ـ إسم في آخره كسرة / امام جار ومجرور / جاء بعدها مضاف إليه / مفعول به .

ـ ينصب بحرجر / فاعل مرفوع بالضمة .

2 ـ لتشغيلها : ل : حرف جزم / لام الامر / حرف جر وهو مضاف / لام التعليل .

ـ أداة نصب وتوكيد .

تشغيل : فعل مضارع منصوب / مفعول به / فعل مضارع / فعل ماضي مجزوم فعل أمر مرفوع / إسم مجرور بلام التعليل / فعل ماضي اسم مجرور بـلا

ها : ضمير متصل مفعول به / ضمير متصل في محل جر فعل / ض مت في محل جر فاعل .

أمثلة السنة التاسعة:

1- إعراب أطرافها في : و" تتلاقي أطرافها فتكوّن بركا . . . "

ـ مفعول به منصوب . . . والهاء مضاف إليه .

ـ مفعول به مرفوع والهاء فاعل .

ـ " " منصوب " مبتدأ .

- إسم مجرور بفي وهو مضاف والهاء مضاف إليه .

- صفة منصوبة والهاء مفعول به .

- فاعل مرفوع والهاء مفعول بته .

" " للتأنيث / فاعل مرفوع والهاء صفة

- فعل مضارع مرفوع بالضمة المقدرة لاتصاله بهاء .والهاء مضاف إليه

" " " الظاهرة والهاء مفعول به .

- فعل ماض والهاء ضمير مستتر تقديره هي .

- فعل " مرفوع بالضمة والهاء ضمير مستتر في محل رفع فاعل تقديره هي .

اطراف : مضاف . ها : مضاف إليه .

مضاف مرفوع بالضمة والهاء مضاف إليه .

اسم مجرور والهاء .

أطراف : مبتدأ مرفوع والهاء خبر منصوب .

تكفي قراءة هذه العينات الثلاثة من الاجوبة لادراك الصعوبات التي يعانونها . إن هذا يدفع إلى التساؤل عماذا يتعلمون إذا في المدرس ؟ ما هو محتوى دروس قواعد النحو ؟ ما هي الأسباب التي أدت الى تكوين هذه المعضلة لدى أولادنا ؟ فرغم إدعاء البعض من أن التلاميذ يتهاونون كثيرا مع صعوبة المادة وقلة الوقت من جهة مع عدم تطبيق قواعد النحو تطبيقا مستمرا نظرا لكثافة البرنامج وارتفاع عدد التلاميذ من جهة أخرى، فإنه في الحقيقة تعتبر هذه الاسباب عامة ، فهي لاتستند الى منطق مقبول، ثم لماذا التلاميذ الآخرون مجدون ومثابرون؟ لذلك فالاسباب تكمن وراء هذا كله للبحث عنها فيما بعد .

د ـ الصعوبات الصرفية :

تتمثل الصعوبات الصرفية في عدة ميادين هي :

1 ـ صعوبة تصريف وتحويل الفعل حسب المواقف المطلوبة اثناء الكتابة

يقصد من هذه الصعوبة أن تصريف الفعل وتحويله إلى الازمنة والضمائر المختلفة صعب على التلاميذ ، خاصة إذا كان فعلا مزيدا أو معتلا . فالتلميذ يمكنه تصريف الفعل مع الضمائر بشكل منفصل ـ رغم تعثره في بعضها ـ لكنه إذا ماطلب منه كتابة فقرة أو موضوع يستخدم فيها نفس هذا الفعل ضمن سياق الكلام والوضعيات التي يتطلبها الموضوع ، بالاضافة إلى إدخال بعض حروف الزيادة عليه وتغيير الازمنة . . . فانه يظل عاجزا ، لايقدر على ذلك ويتضح كل هذا في الاعمال التي قدمها التلاميذ .

2 ـ صعوبة إدراك وفهم المجرد والمزيد اصطلاحا ومعنى .

يتعلم التلميذ معنى الفعل ووظائفه في الجملة وأزمنته مع تصريفه والضمائر، ومبادئ عن أنواع الافعال ـ الصحيح والمعتل والمضعّف . . . ـ وأوزان الفعل منذ المرحلة الابتدائية ، وتدعم في الطور الثالث في السنتين السابعة والثامنة، الا أن النتائج تبيّن أن كثيرا منهم لم يستفيدوا مما درسوه ، حيث نجدهم لايدركون مثلا الفرق بين التغيرات التي تطرأ على الفعل مثل : خبر ، أخبر ، اختبر ، تخابر ، استخبر . . . ولذلك نجدهم يخلطون بين هذه الانواع في الفهم والاستعمال ، فغالبا ما يستخدمون في كتاباتهم المجرد حيث ينبغي المزيد أو العكس ، أو فعلا مزيدا بحرفين حيث يتطلب الوضع مزيدا بحرف واحد . . . لذلك يصبح معنى ما يكتبون غامضا ، غير مفهوم من طرف قارئه ، وبالتالي لايصل التبليغ إلى الطرف الموجه إليه .

3 ـ **صعوبة ادراك وفهم الاشتقاق :**

"الاشتقاق عبارة عن توليد بعض ألفاظ من بعض والرجوع إلى أصل واحد يحدد مادتها ويوحي بمعناها المشترك الاصلي ، مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد ". (1) فتشتق من الفعل "ضرب" مثلا الاشتقاقات التالية : ضارب ، مضروب ، مضاربة ، ضربة ، ضريبة ، ضرب ، مضارب . بما فيها من التحويلات للمثنى والجمع والتذكير والتأنيث . . . وتلميذ الطور الثالث ـ من العينة ـ لا يدرك في أغلب الاحيان هذه الاشتقاقات وأصلها ومعانيها حتى وإن احتاج اليها في كلامه أو كتاباته ، فانه يستخدم الاقرب إليها مما يجعل المعنى الذى تحمله العبارة يتصف بالخلل والغموض نتيجة لعدم صحة مبناه . وفيما يلي أعرض الأعمال التي قام بها التلاميذ في ميدان التصريف ، ففيما يخص هذه الصعوبة الاخيرة مثلا ، فانها تتمثل لدى تلاميذ السنة السابعة في عدم فهم معاني المفردات أو ادخالها في جمل . فالمفردات: "التصوّر" ، "الاجل" ، " برئ" ، " مختومة" ، " غرائب " ، كلها مشتقة من الفعل وقد استخدم التلاميذ معاني مختلفة لشرح كل واحدة منها ، وهذا يدل على عدم إدراكهم لأصولها ثم فهمها (أنظر فصل صعوبات تعلم القراءة الجانب الخاص بالفهم) ، وهذه الظاهرة موجودة في السنوات الثلاث ، اذ يوجد مثلا في السنة الثامنة كثير من التلاميذ الذين لم يشرحوا المفردات أو يدخلونها في جمل بحيث تكون الاجابة صحيحة .(+) أما في السنة التاسعة فالامر أكثر وضوحا ، حيث أعطيت للتلاميذ كلمات في صيغة الجمع وطلب منهم

---

(1) أنظر

(+) أنظر الفصل الخاص بصعوبات تعلم القراءة والفهم .

تحويلها الى المفرد ولم يستطيع أغلبهم تحويل كل الكلمات الى الضمير المفرد وهي : التيجان ، غدران قلائد ،الأهداب . ويعود هذا الى عدم فهمهم للاشتقاق .

وفيما يلي أعمالهم بالتفصيل :

1_ التيجان : تيجن (11) _ التيجن(16) _ تجنين(1) _ التجن(10) التياج (18) _ جنه (1) _ الجان(3) _ البتيج (22) التيجة 4/ 7_المنتج 2 / . التاجن 6/ 4 _ التجان 4/ 6 التجيء 1/ 1_الاجنة 1 / .

2 _ الثمار: الثمار 5/ 3 الثمور 4/ 2 الثمير 2/ 1.

3 _ غدران: قدر 2/ 1 _غدر 12/ 12 _ غير 2/ 3 غدرة 7/ 5 غادر 10/ 11 _ غدار 7/ 4 _غدارى8/ 4 _الغدر 10/ 5 غوادر3 / 4 _ غديرة 6/ 4 _غدرى 4/ 2.

4 _ قلائد : قليدة 16/ 11 _قليد 11/ 7 _قلاد 7/ 15 _قلد 4/ 7 قائد 5/ 3 _قلائد (كما هي) 3/ 5 _قالدة 8/ 8 _قلال 1/ _ قل 1/ _قالد 6/ 4 _ قيدة 1/ _ قلود 2/ 1_قلدة4/ _

5 .الأهداب : الهداب 7/ 5 _هدبة 16/17 _ ذهب 2/ _ هديب19/ 14 هضبة 2/ _ هدف 1/ _ _ أهب 1/ _ هادب 12 / 13. مهذب 3/ 4 _ أهدب _ 7/ 9 .

يلاحظ من خلال هذه التحويلات أن التلاميذ لايعرفون أصول الكلمات ومشتقاتها ، ولا يدركون الاشتراك والترابط القائم بين جنس مفردات معينة،

ذكور / إناث

ولعل هذا ما جعلهم يركبون جملا خاطئة من حيث التعبير عن الفكرة التي يريدون إيصالها للغير. فمشكلة عزل الكلمات والنظر إليها على أنها وحدات مستقلة توجد فقط عند هؤلاء التلاميذ ولا أساس لها في اللغة العربية. وانتشارها بين أولادنا يدعو إلى دراستها وبحثها بحثا دقيقا متعمقا منذ المراحل الدراسية الأولى لكي تستأصل من جذورها ومن واقعنا التربوي.

أما عن الصعوبتين الباقيتين وهما: عدم ادراك وفهم المجرد والمزيد من الافعال وكذلك صعوبة تصريف وتحويل الافعال حسب المواقف المحتاج إليها، نجد أعمال التلاميذ تتمثل فيما يلي:

من ضمن الاسئلة التي أحتواها اختبار اللغة، 3 أسئلة خاصة بتحويل جملة الى الجمع المذكر، والجمع المؤنث والمثنى المذكر في أقسام السنة 7، والجملة هي: "من منكم لا يعرف ذلك الرسول الأمين الجلود/ الذي يحمل اليكم الرسائل مثلما تسلمها فلا يقرأ منها غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء". والكلمات التي تحتها خط هي التي تحوّل. فهذه الجملة تتطلب تحويل الافعال والأسماء والضمائر، وهو نوع من العمل الذى يسهل على تلاميذ السنة 7 والذين تعلموا اللغة العربية خلال سبع سنوات. ولكن أعمالهم تبقى أقل بكثير مما يمكن أن يتصوروه أحد ينتمي أو لا ينتمي إلى ميدان التعليم.

عينة شاملة من أجوبة التلاميذ

أ ـ السنة السابعة

1 ـ **الجمع المذكر:**

ذلك = ذلك، هؤلاء، أولائك.

الرسول = الرسول، الرسولون، الرسال، الرسالاء، الرسولات، الرسوال.

الأميـــن = الأميـــن ، الاميـــا ن ، الأمين ، الامينات ، الامينا ن ، الأمنون

الجلود = الجولود ، الجلـــداء ، الجالدين ، الجلـــد .

الذين = (الذين) ، اللذيان ، الاذان .

يحمــل = يحملو ، يحملين ، يحمل

تسلّمها = تسلمونها ، يسلمنهـــا ، تسلمهـــانهـــا .

يقـــرأ = يقـــرأ (كما هي) ، يقرأها ، تقرئهم ، يقـــرأنـــا .

يعطله = (تعطلهم) ، يعطلون ، يعطلونهم ، يعطلونها .

عملـــه = عملـــه (كما هي) ، أعمـــالـــه ، عملنـــا .

من خلال هذه العينـــة المتكررة تكرارا واسعا بين التلاميـــذ يلاحظ أن الكلمات التي بين قوسين هي فقط الصحيحـــة من حيث التحويل ، وبعضها خاطيء من حيث الرســـــم الامـــلائي .

2 _ **الـجـمـع المـؤنـــث** :

ذلـــك = ذلـــك ، تلـــك ، ذلكـــن ، الائكـــن .

الرسول = الرسول ، الرسولة ، الرسوليـــن ، الرسولان ، الرسولـــن .

الأمين = الامينة ، الامينان ، الأميــــن ، الامنهـــن .

الجلود = الجلود ، الجلودة ، الجبلـــود ون ،

الـــذى = الذين ، التى ، اللتيـــن .

يحمـــل = تحمل ، تحملين ، تحملنها ، تحملهـــن .

تسلمها = تسلمها ، تسلمتها ، تسلمهن ، سلمتوها ، تسلموهـــن .

يعطله = تعطلها ، يعطلونه ، تعطلين ، تعطلهـــن .

عملـــه = عملـــه ، عملهـــا ، عملهـــم ، عملهــــــن .

يلاحظ هنا كذلك أن كل التحويلات خاطئة ، وتمثل هذه العينة 78 ٪ من تلاميذ السنة السابعة ، والبقية ينتمون إما الى المستوى الاول والثاني .

3 _ المثنى المذكر:

ذلك = هذان ، تلك ، تلكما ، أولاءك .

الرسول = الرسولنا ، المرسلان ، (المرسولان) ، الرسولة ، (الرسولين) .

الأمين = المؤمنان ، (الأمنين) ، (أمينان) أمينات ، الأميان .

الجلود = الجلوداء ، الجلداء ، الجالدون ، الجالدوان .

الذى = (اللذان) ، التى ، اللاذان ، اللذتان .

يحمل = يحملن ، (يحملان) ، يحملا ، يحملنا .

يقرأ = يقرآ ، يقرأون ، يقرأن ، يقرأنا .

تعطله = تعطلنا ، تعطلان ، يعطلهم ، يعطلون .

عمله = عمله ، عمليها ، عملهن ، عملهن .

هنا كذلك يوجد كثير من الاخطاء . فما بين قوسين هو الصحيح ، حتى وان كان في حالة الرفع وهو يتطلب النصب ، المهم ان التلميذ اشار إلى الجواب الصحيح ، يتبين من هذا التحويل أن تلاميذ السنة السابعة يخلطون بين ضمائر المذكر والمؤنث والمثنى ، فتارة نجد نفس التحويل قام به عدد منهم في الضمائر الثلاثة وتارة يختلف لكن مع هذا الاختلاف ، فالعمل خاطئ ، ففي جمع المذكر لا يوجد سوى 18٪ من التلاميذ أصابوا في ذكر التحويل ، وفي الجمع المؤنث 22٪ أما في المثنى المذكر فلم يصب سوى 11٪ . إنه من المستغرب أن يجهل تلميذ الطور الثالث هذه الأمور البسيطة ، والادلة كثيرة ، هي هذه النتائج .

28- حوّل الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

من منكم لا يعرفا ذلك الرسول الامين الجلودة الذين يحمل الكم
الرسائل مثلما تسلمتما فلا تقرءمنهما غير عناوينها ولا تعطلها
عن عملها اسد بد ....

ولا يقرأ منها غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء

من منكم لا يعرفوا ذلك الرسول الأمين الجلود اللذين يحملوا
إليكم الرسائل مثلما تسلوها فلا يقرأونها منها غير
العناوين. ولا يعطله عن عمله شيء ....

من منكم لا يعرف ذلك الرسول الأمين الجلود الذي يحمل ...
إليكم الرسائل مثلما تسلمها فلا يقرأ منها غير عناوينها
ولا يعطله عن عمله شيء ....

من منكم لا يعرف ذلك الرسول المبين الجلد اللذين يحملون إليكم
الوسائل معلوما تسمها فلا يقراون منها طلعه علوم شقف

....

28- حوّل الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

من منكم لا يعرف ذلك الرسول الأمين الجلود الذي
يحمل إليكم الرسائل مثلما تسلمها فلا يقول
منها غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء

28- حوّل الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

من منكن لا يعرف الرسول الأمين الجلود الذي
يحمل اليكن الرسائل مثلما تسلمونها فلا يقرأ
غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء ....

28- حوّل الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

من منكن لا تعرفه ذلك الرسول الأمينة الجلود التي تحمل
إليكن الرسائل مثلما تسلمنها فلا تقرأ منها غير ......
عناوينها ولا يعطلها عن عملها شيء ....

. من منكم لا يعرف ذلك الرسول الكريم الجليل والذي يحمل الينا
. الرسائل ونظيفا [illegible] فلا يقرؤها منها غير صاحبها ولا [illegible]
. عن عمله بشيء ....

جمع للمذكر

28- حول الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

.. من منكم لا يعرفن تلك الرسولات الكريمات الجليلات اللاتي يحملن
الينا الرسائل مثلما نستلمها فلا تقرؤها منها غير صاحبها ولا
يسألهن عن عملهن شيئا ....

29- حول الجملة السابقة الى المثنى المذكر

.. من منكم لا يعرف ذلك الرسولين الكريمين الجليلين اللذان يحملان
.. اللذان يحملان الينا الرسائل مثلما نستلمها فلا يقرآ
.. منها غير صاحبها وبينها او يسألهم عن عملهم شيء ......

29- حول الجملة السابقة الى المثنى المذكر

. من منكم لا يعرف ذانك الرسولان الكريمان الجليلان
. اللذين يحملان الينا الرسائل مثلما نستلمها
فلا تقرأ غير صاحبها ولا يسألاه عن عمله شيء

29- حول الجملة السابقة الى المثنى المذكر

. من منكم لا يعرف ذلك الرسولين الكريمين الجليلين اللذين يحملان
. الينا الرسائل مثلما نستلمها فلا يقرأ منها
غير صاحبها وبينهما ولا تسألهم عن عملهما [illegible] ....

29- حول الجملة السابقة الى المثنى المذكر

من منكم لا يعرف ذلك الرسولان الكريمان الجليلان
. اللذين يحملان الينا الرسائل مثلما نستلمها فلا يقرؤونها
منها غير صاحبها وبينها ولا يسألان عن عملهما شيء

29- حول الجملة السابقة الى المثنى المذكر

.. من منكم لا يعرف ذلك الرسولان الكريمان الجليلان ..
.. اللذين يحملان الينا الرسائل مثلما نستلمها
.. فلا يقرآ منها غير صاحبها ولا يسألانه عن عمله شيئا

ب ـ السنـــة الثامنـــة:

أدرج ضمن أسئلـة اختبار اللغة للسنـة الثامنـة جملتان للتحويل وهمـا :

1ـ " لما قارب الفتـى العاشـرة من عمره عمل مساعـدا لوالده مقابل أجر زهيد ففـرح بـه أبوه ، وقـد أبـدى الغـلام ذكـاءً حـادا واخـلاصـا ".

2 ـ " انكبّ الفتى على الآلـة حتى أصبـح قادرا على فكهـا ".

تحـول الجملـة الاولى الى الجمع بتعويض الفتى بالاطفال ، وتحوّل الثانيـة الى الجمـع المـؤنث معـوّضا الفتى بالبنـات .

ـ الجملـة الاولى : الجمـع المذكـر:

لما قاربوا العاشـرة ـ العاشرات ـ العشـرة / أعمارهـم ـ عمرهم ـ عمره ـ أعمـاره / مقابلـو ـ مقابلـي ـ مقابلـون ـ مقابليـن/ ففرحـوا ـ ففـرح ـ ففرحان ـ ففـرحو ـ ففـرج / بـه ـ بهـم /أبوهـم ـ آبائهـم ـ أبويهم ـ أبـاهـم ـ أبوهمـا/ أبـدو ـ أبـدوا ـ أبدى ـ أبد /الغلام ـ الغلامان ـ الغـلائم ـ الغلامـون الغلمـاء/ ذكاء هـم ـ ذكائهـم ـ ذكائهمـا/ حادهم ـ حاده/ إخـلاصهـم ـ إخـلاصـه .

ـ الجملـة الثانيـة : الجمـع المـؤنـث:

انكبـن ـ انكبو ـ انكبـت ـ انكبتـم/ أصبحو ـ أصبحات ـ أصبحـت ـ أصبـح / قـادريـن ـ قـادرتـا ـ قـادران ـ قـادرا ـ قـادريـن/ فكهـا ـ فكهنـها ـ فكتنهـا ـ فكتهـا .

ان هذه العينة من أمثلة التحويل منتشرة بين التلاميذ انتشارا واسعا . فـقـد أخطأ في تحويل الجملة الاولى 69% من مجموع التلاميذ ، مقابل 14% اخطـأوا

في بعض الكلمات واصابوا في أخرى ، ولم يحولها بشكل صحيح إلا 17٪ أغلبهم من المستويين الاول والثاني وتلميذان فقط من المستوى الثالث. كما يلاحظ أن هناك ترك لبعض الكلمات التي ينبغي تحويلها ، منها "عمل مساعدا" بينما قام التلاميذ بتحويل مالا يقبل ذلك . وما يمكن استنتاجه هنا كذلك، هو ما قيل في السنة السابعة حول الصعوبات الصرفية الخاصة بالاشتقاق وادراك المجرد والمزيد مع التحويل، حيث نجد التلاميذ لا يدركون المفردات التى تتطلب التحويل والتي لا تتطلب ذلك ، بالاضافة الى خطاءهم في ذلك .

ح ـ <u>السنة التاسعة</u> :

لاتختلف نتائج تلاميذ السنة التاسعة عن سابقتها ، ويتجلى ذلك في الاجابة عن الاسئلة الخاصة بايجاد أصول مجموعة من الافعال ضمن أجوبة مقترحة عليهم . وقد كانت النتائج حسب الجدول التالي :

تفنّن ـ ك		زان ـ ك		تتألّق ـ ك		تتلاقى ـ ك	
فان	(11)	زيّن	(29)	لاق	(47)	لاق	(45)
فين	ـ	أزان	(19)	ألق	(56)	ألق	(24)
أفن	(22)	زنّ	(38)	لقي	(25)	لقي	(38)
فن	(122)	زان	(62)	ليق	(23)	التقى	(49)
المجموع	(155)		(150)		(151)		(156)
الفرق	(11)		(6)		(7)		(12)
نسبة الفرق	7،9٪		(1،3 ٪)		(8،4 ٪)		(3،8٪)

يلاحظ أن المجموع يساوي الى أكثر من العدد الاصلي الذي هو 144،

ك = تكرار

وتدل الزيادة ـ كما ذكرت في الجانب الخاص بالنحو ـ إلى تعيين جوابين لكل سؤال ، فرغم الفرق القليل ، لكن يظهر أن هناك تلاميذ في السنة التاسعة لا يدركون أن لكل فعل أصل ، وأصل واحد فقط . وما يؤكد وجود صعوبات التصريف والاشتقاق وانتشارها ، الامثلة الاخرى التالية والتي تخص تلاميذ السنة التاسعة كذلك .

عينة من أعمال التلاميذ في تحويل الافعال المقتبسة من النص (انقطع ـ تفنن ـ زان ـ أنشأ) في المضارع مع الضمير. أنتم .

1 ـ انقطع ـ المضارع : يقطعون ـ تقطعون ـ ينقطعهم ـ تنقطعوا ينقطع ـ تنقطع ـ منقطعون ـ تنقطعن ـ تقطع ـ تقاطعو ـ ينقطعوا .

ـ الماضي (رغم أن المطلوب هو المضارع) : انقطعتم ـ انقطعو ـ قطعتم انقطعون ـ انقطعوا ـ أقطعن .

ان مجموع التلاميذ ـ في السنة التاسعة ـ الذين ذكروا احدى هذه التحويلات يساوي إلى 115 منهم 59 ذكرا و 46 أنثى ،

2 ـ تفنّن

ـ المضارع : تتفنّن ـ تتفننوا ـ يتفنن ـ افننوا ـ يفن ـ تفنيون ـ يتفتم .

ـ الماضي (المطلوب هو المضارع) : تفننوا ـ تفنوا ـ تفتنتم ـ تفننتما ـ تفتهم . مجموع التلاميذ الذين حوّلوا الفعل إلى إحدى هذه الوضعيات هو 91 منهم 48 ذكورا و43 إناثا .

3 ـ زان

المضارع : تزينوا ـ يزن ـ يزين ـ يزاتين ـ تزينوا ـ يزنون ـ توزنون ـ تزنوا ـ تزانون ـ تزنون ـ تزنيان ـ يزنهم ـ تتزاينوا ـ زنون .

الماضي (المطلوب المضارع) : زانا - أزنتم - ازينوا - زنتا - زينو - زنوا - زينتم - زنتم - أزانوا - زيننا - زانتتم - مجموع التلاميذ الذين ذكروا احدى هذه الوضعيات هو 108 منهم 57 ذكورا و 51 إناثا .

4 - أنشأ (أخطأ في تحويله الى الضمير "أنتم" 110 تلميذا منهم 62 ذكورا و 48 اناثا) .

تحويل الافعال (أجرى - أحيا - هز) مع الضمير "هن" في زمن المضارع

1 - أجرى:

المضارع: تجرين - تجرينا - يجرهن - يجرن - يجرون تجرن - تجران .

الماضي : (المطلوب هو المضارع): جريتنا - اجران - اجرئن أجرو - أجرت - اجرين - أجريتن - جروا - أجرون .

مجموع التلاميذ الذين اخطأوا في تحويله وذكروا احدى هذه الوضعيات هو 110 منهم 63 ذكورا و 47 إناثا .

2 - أحيا : (أخطأ في تحويله 121 تلميذا منهم 66 ذكورا و55 اناثا) .

وهذه أمثلة: يحينا - يحيون - يحيهن - يحن - يحيان ياحيىن - أحيهن - أحيأن - أحيي - أحيون - حياد .حين . .

3 - هز: أخطأ في تحويله 104 تلميذا منهم 58 ذكورا و46 إناثا

وما هي بعض الأمثلة: تمزن - يهزين - تهزهن - يهزأن - تهزان هزان - هزؤ - هزنا - أو هزن - هزهنا - هزئن - أهززتن - هززن هزوا - أهزين .

تحويل الفعلين (تتلاقى - يروق) مع الضمير أنتما في زمن الماضي .

- أمثلة عن الفصل الاول : لاقيتما - تلاقيتم - تلقيتم - لقيتما - لقيتم -

التقيا - تلاقيان - لقوتما - التقياتما - تلاقهما - تتلاقهما - تلقنا -

لاقيتم - تلاقكما - لقيا - لاقوكما - تلاقكما - لقتكم - تلاقا -

تلقيتما - تتلاقتم - لاقان - تلقا - تتلاقيا - تتلقيان - تتلاقيا -

تتلاقون - تتلاقيا - تتلقين - تتلقاقنا - يتلقن - تتالق - تتلاقما .

لقد أخطأ في تحويل الفصل الاول 129 تلميذا منهم 73 ذكوراو 56 إناثا ،

وأخطأ في الفصل الثاني 125 تلميذا منهم 68 ذكورا و 57 إناثا .

ان المتتبع لهذه العينات من اعمال التلاميذ - النحو والصرف - ستتكشف له الحقيقة بوضوح عما يعانيه التلاميذ من صعوبات في قواعد كتابة اللغة العربية، ويفهم السبب الذى جعل الكثير منهم لا يستطيعون تكوين جمل صحيحة تتكوّن من عناصرها الاساسية من حيث المعنى والمبني في مجال فهم المقروء اى ادخال المفردات في جمل ، واستخلاص الفائدة من النص المقروء . ويدرك القارئ بوضوح أنه من الصعب على التلميذ الذى لا يفرق بين مصطلحات النحو ووظائفها والذى لا يتمكن من تحويل أو تصريف جملة أو أفعال سبق له وأن درس تصريفاتها الى اوضاع قريبة أو بعيدة الشبه بالجملة الاصلية أن نطالبه بتأليف فقرات ومواضيع وكتابات موجهة ،

إنه لمن المؤسف أن نجد أولادنا يصلون إلى مستوى تعليمي نعتقد أنهم تخلصوا من الفشل الذى كنا نتوقعه في المرحلة الابتدائية بحيث يستطيعون الآن ممارسة التعليم الذاتي بنجاح ، وننتظر منهم الارتقاء إلى المرحلة الثانوية ، إلا أن الحقيقة تظهر أن هذا الاعتقاد يجب أن ينظر إليه بتحفظ ، وأن عملية الارتقاء هذه عملية احصائية أكثر مما هي معيار استحقاق

توصل إليه تلاميذتنا بجهودهم الخاصة .

إن الامر لا يتوقف عند حد هذه الصعوبات وإنما يضاف اليها صعوبات من نوع الرسم الاملائي الذي لا يمكن لكاتب أن يستغني عن اكتسابه .

ح ـ صعوبات الرسم الاملائي :

الرسم الاملائي يعني كتابة شكل الكلمة حسب قواعد مضبوطة ومحددة بغض النظر عن النحو والصرف . وتنقسم صعوبات الرسم الاملائي إلى ثلاثة أقسام مع إضافة صعوبة رابعة خاصة " بعسر الكتابة " .

1 ـ صعوبة ادراك شكل وأصوات الكلمات .

يقصد بهذه الصعوبة ، أن كثيرا من التلاميذ لا يتصورون شكل الكلمة المراد كتابتها مسبقا في أذهانهم عن طريق الحروف والاصوات التي تتكوّن منها ، خاصة ما يتعلق بالكلمات الطويلة الأكثر من أربعة أحرف ، فهم سريعو الكتابة وغالبا ما يتبعون الطريقة الحرفية دون الاهتمام بالاصوات ، أي يهتمون بالحروف المنطوقة كالاشباع بالالف أو الواو والياء أو " ال " الشمسية والألف غير الناطقة في " ال " القمرية ، والحروف الساكنة ، وبالتالي يتركون كثيرا من الحروف في كتاباتهم ، أو تحدث العملية المعاكسة بحيث يشبعون كل حركة تقريبا . فكلمة " الجداول " تكتب ، جدويل ، جاداول ، جاداول . . . كما أن هناك ظاهرة حذف " ال " أو إضافتها ، إذ لا قاعدة ثابتة لدى كثير منهم ، فهم يكتبونها أحيانا ويحذفونها أخرى سواء عندما تتطلب الاثبات أو الحذف ، فلا يستقرون في كتابتها بين كلمة وأخرى ، إذ يوجد من كتب مثلا (دنيا الدار غرور) عوض (الدنيا دار غرور) في اختبار النص الاملائي .

2 ـ صعوبة تطبيق قواعد الرسم الاملائي

تساعد قواعد الاملاء على كتابة الكلمات كتابة صحيحة من حيث الشكل والجنس (المذكر والمؤنث) . وهذه الصعوبة منتشرة بين التلاميذ وتتمثل في الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة في الاسماء أو في الافعال ، وبين الألف الممدودة والمقصورة، والخلط بين الاوضاع المختلفة لكتابة الهمزة ، وبين بعض الحروف المتشابهة في الصوت أو الكتابة مثل الدال والضاد ، السين والصاد ، أو قلب التنوين نونا في آخر الكلمة مثل كتابٌ = كتابن . . .

3 ـ صعوبة عدم الثبات على كتابة الكلمة الواحدة متكررة .

تتمثل هذه الصعوبة في أن نفس التلميذ مثلا يكتب في نفس النص أو الفقرة كلمات تارة بشكل صحيح وتارة أخرى بشكل خاطئ ، فهنالك مجموعة من التلاميذ كتبوا مثلا كلمة" نشأة" كتابة صحيحة في المرة الأولى ثم أخطأوا في المرة الثانية . (نشأة الابن بحسب نشأة الاب والام) وتكررت الصعوبة في كتاباتهم الحرة ، وفي الكلمات الاخرى من النص المعتمد للاختبار إن الامر يعود أساسا إلى عدم الانتباه ، فالفاظ اللغة العربية لا تمثل مشكلا كبيرا كما هو الحال في بعض اللغات ، إلا أن بعض هذه الالفاظ يتطلب من التلميذ دراية بطريقة كتابتها ، وهذه الدراية تحصل عن طريق خزن كيفية رسم الكلمة في الذاكرة حين تدرس ، وعملية الخزن تتطلب الوعي والانتباه / بالاضافة إلى النضج في الإدراك المكاني الذي يتم في السنوات الاربع الأولى من المرحلة الابتدائية . ولعل السبب في وجود هذه الصعوبات يعود إلى عدم الاهتمام بها من طرف المعلمين بالاضافة إلى عدم وجود مبدأ المكافأة والعقاب في عملية التصحيح .

توجد هنالك صعوبة رابعة لا تدخل ضمن صعوبات الاملاء مباشرة ولكنها تتعلق بمشكلة الكتابة والقراءة معا وهي ظاهرة "عسر الكتابة"

4 _ **عسر الكتابة** (dysorthographie)

يوجد نوع من التلاميذ الذين أصيبوا " بعسر الكتابة " وهؤلاء لا يستطيعون كتابة كلمة واحدة أو جملة كتابة صحيحة مهما كان نوعها وتتصف كتاباتهم بخدشات ، وحروف متفرقة متباعدة ، أو مجموعات حروف غير واضحة المعالم ، ولا يمكن قراءتها وفهمها ، وهم لا يستطيعون قراءة ما كتبوه ، فرغم أن نسبتهم قليلة ، لكنهم يوجدون بمعدل تلميذين على الأقل في كل صف خاصة في السنتين السابعة والثامنة . وللقارئ أن يعود الى الملحق ليرى أمثلة من كتاباتهم ، وقبل عرض أعمال التلاميذ في الرسم الاملائي وما تعبر عنه من معاناتهم للصعوبات المذكورة ، يمكن عرض جدولين موضحين لنتائج هذه الاعمال ، أحدهما خاص بالاخطاء المرتكبة والثاني يتعلق بالدرجات المحصل عليها .

جدول تكرار الاخطاء المرتكبة في النص الاملائي

السنوات / الأخطاء	السنة السابعة م1	السنة السابعة م2	السنة السابعة م3	السنة الثامنة م1	السنة الثامنة م2	السنة الثامنة م3	السنة التاسعة م1	السنة التاسعة م2	السنة التاسعة م3	مج إلى العينة
	18	16	60	17	14	46	17	19	108	
أقل من 5	22،2 +	.	1،6	52،9	7،1	2،2	11،7	10،5	0،9 +	6،6 +
10 _ 6	22،2	18،7	6،6	29،4	50	13	23،5	26،3	4،6	13،6
15 _ 11	11،1	18،7	13،3	11،7	42،8	15،2	35،5	15،7	8،3	14،9
20 _ 16	11،1	25	6،6			8،7	29،4	26،3	22،2	15،2
25 _ 21	11،1	6،2	13،3			21،7		10،5	25	15،8
30 _ 26	—	6،2	1،6	5،8		15،2		5،2	18،5	9،8
35 _ 31	11،1	—	5			8،7			9،2	6،3
40 _ 36		18،7	—			2،2			6،4	3،5
45 _ 41			5			2،2			0،9	1،9
50 _ 46	5،5		6،6			2،2			0،9	1،9
55 _ 51			18،3			2،2				3،8
60 _ 56			11،6			2،2			0،9	2،8
65 _ 61			1،6							0،6
70 _ 66			5							0،9
75 _ 71			1،6							0،3
80 _ 76			1،6			4،3			1،8	1،6

+ النسبة محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ كل مستوى. ش (21)

+ النسبة في المجموع محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ العينة العامة (315).

يتكون نص الاملاء من 80 كلمة بما فيها حروف الجر المختلفة ، ويحتوى على مجموعة من الصعوبات التي درسها التلاميذ خلال تاريخهم التعليمي منها أهم قواعد الرسم الاملائي التي درسوها ، وبعض الكلمات الطويلة ذات الاصوات المختلفة ، وتوجد بعض الكلمات المكررة . وقد طبق الاختبار على السنوات الثلاث باعتبار صعوباته تجاوزها التلاميذ . لكن النتائج بينت ما لم ينتظره إذ أن أول ما يمكن ملاحظته في الجدول السابق هو امتداد الاخطاء لتشمل كل النص ، وأن التكرارات موزعة على كل الفئات تقريبا خاصة في المستوى الثالث ، إذ لم يكن من المنتظر أن يرتكب تلاميذ الطور الثالث هذا العدد الضخم من الاخطاء خاصة أولئك الذين يتصفون بحسر الكتابة ، وتدل الدرجات المنخفضة كذلك على ضعف الاغلبية في هذه المادة . وقد قيّمت درجات اختبار الاملاء حسب ما يلي :

لكل كلمة ربع درجة بحيث تكون الدرجة الكلية هي 20 ، كل خطأ يرتكبه تلاميذ السنتين السابعة والثامنة يخصم من درجتهم $\frac{1}{4}$ درجة ، أما تلاميذ السنة التاسعة فيخصم من درجتهم $\frac{1}{2}$ وهذا من إجل ابعاد عامل المستوى التعليمي بين أفراد العينة .

وفيما يلي جدول الدرجات في اختبار هذه المادة .

جدول درجات التلاميذ في اختبار الاملاء .

السنوات والمستويات الدرجات	السنة السابعة م1	م2	م3	السنة الثامنة م1	م2	م3	السنة التاسعة م1	م2	م3	مج % إلى العينة + +
	18	16	50	17	14	46	17	19	108	
صفر	+					4،3		5،2	8،3	3،8
3 ـ 1	5،5		8،3			2،2		5،2	8،3	5،4
6 ـ 4			30			4،3		15،8	21،3	13،6
9 ـ 7	11،1	12،5	15			2،2		15،2	27،7	14،9
12 ـ 10	5،5	18،7	10	5،8		21،7	47	42،1	25	20،3
15 ـ 13	16،6	25	25	11،7		34،7	35،3	15،8	7،4	18
18 ـ 16	33،3	43،7	11،6	47	100	28،4	17،6	15،8	1،8	20
20 ـ 19	27،7			35،3		2،2				3،8

ش (٢٤)

+ نسبة محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ كل مستوى .

+ + نسب المجموع محسوبة انطلاقا من عدد أفراد العينة العامة .

يظهر في هذا الجدول أن تلاميذ المستويين الاول والثاني أكثر حصولا على الدرجات من تلاميذ المستوى الثالث ، وهذا لا ينفي وجود بعض تلاميذ المستويين الاولين تنخفض درجاتهم عن 10 في السنتين السابعة والتاسعة . إن التلاميذ الذين حصلوا على درجات أقل من 3 ، هم أولئك الذين يعانون من " عسر الكتابة" . أما الذين حصلوا على الدرجة فأكثر/ قليلا فهم الضعفاء جدا . والحقيقة هي أنه لو اتبعت أسلوب التقييم المستخدم في المدارس للاملاء والمتمثل في خصم درجة عن كل خطأ يرتكبه التلميذ ، لوجد القارئ أن نسبة قليلة جدا تحصل على درجة أقل من 5 ،

ولا يتعدى أي تلميذ هذا الحد نظرا للعدد الكبير من الاخطاء المرتكب . وفيما يلي بعض الامثلة عن كل نوع من أنواع الصعوبات الخاصة بالرسم الاملائي المذكور أعلاه

1 ــ صعوبة إدراك اشكال وأصوات الكلمات

فمن حيث الشكل توجد الكلمات التالية على سبيل المثال لا الحصر .

ــ لأنها : للأنها ــ لا أنه ــ لئنها .

ــ رسمت : رسمنة ــ رسم ة ــ رسامة ــ رس مت .

ــ مليئة : مليأة ــ مليئت ــ ملءة ــ مالئة ــ ملأة ــ مالأت ،

ــ باب : بابو ــ بب ــ البابو ــ اليبو .

ــ قرأ : قرء ــ قراء ــ قرئ ــ قرأى ــ قارئ ــ قراءة ــ قرئ .

. أما من حيث الصوت ، فان الامثلة لاتحصى وأذكر بعضها فقط .

ــ الدنيا : الدني ــ الدونياء ــ الدونية ــ الدنية .

ــ دار : ضار ــ ذار ــ در ــ دارو .

ــ غرور : غروري ــ غرورن ــ غرر ــ غورري .

ــ هوى : هواء ــ هاوا ــ هواى ــ هو ...

ــ مهاويها : مهاوها ــ ماهويها ــ مهاواها ــ مهوها ــ مهويها .

ــ بمثابة : بامثابة ــ بمثبت ــ بمثبات ــ بماثبة ــ بيماثابت .

ــ النفوس : النفوسي ــ النرفوسي ــ النوفسي ــ نفس ــ نفسي .

2 ــ صعوبة تطبيق قواعد الرسم الاملائي

ومن الاخطاء الواردة في كتابات التلاميذ ما يلي

1ــ الهمز :

ــ اطمأن : اطمئن ــ اطمئان ــ اطمئنا ــ طمائن ...

- موئل : موئـل - مؤ ل - مؤل - مؤيلو - موؤل - مر ئل . . .

- فؤاد : فـأد - فـوئد - فؤد - فوأد . . .

2- التـاء المربوطـة :

- نشـأة : نشأت - نشأتي - نشائت - ، كتبة - كتبتو - كتابـة . . .

3 - الالف المقصورة والممدودة :

- نجـا : نجى - ناجى - نج - ، نجوى - نجـوا . . .

4 - التـنويـن :

- سـاع : سـاعًا - ساعن - ساعل - ساعين . . .

3 - صعوبة عدم الثبات على كتابة نفس الكلمة صحيحا

يوجد في نص اختبار الاملاء بعض الكلمات المكررة مثل : الاب ، الام ، نشأة ، مـأوى . . . كتبها نفس التلاميذ (انظر الجدول الخاص بالاخطاء) تارة صحيحة وتارة أخرى خاطئة مثل : الاب = الابـي - أب - أبى - الأ بـو . . . مـأوى = مـؤى - مـؤ وى - مـئـوا . . . ، نشأة = نشـأت - نشأتي - نشئـت - نشـءة . . .

وتوجد هذه الصعوبة في كتاباتهم الحرة كذلك . وفيما يلي قائمة الكلمات التي يتكون منها اختبار النص الاملائي ، مع ذكر جل الاخطاء التي ارتكبها التلاميذ ، وكذلك تكراراتها . فالرقم الموجود تحته خط يخص تلاميذ السنة السابعة ، والموجود تحته خطان يتعلق بتلاميذ السنة الثامنة ، أما الموجود فوقه خط فخاص بتلاميذ السنة التاسعة .

قائمة الاخطاء المرتكبة في اختبار الرسم الاملائي وتكراراتها

الكلمة	الاخطاء والتكرارات حسب كل سنة
الدنيا	الدني 18 3 6 ، الدنية 21 5 5 ، الدونى 5 3 ، الا 9 4 .
دار	ضار 4 4 3 ، در 17 6 7 ، الدار 18 2 5 ، دارو 19 2 4 ، ضر 3 2 ، درو 3 .
غرور	غروري 15 10 7 ، غرر 7 ، غررا 9 ، غورر 7 5 ، الضروري 19 7 9 ، غرورا 18 9 ، غرور 5 ، غرورن 22 ، غميدوزل 2 ، غرار 8 ، غووري 8 ،
حذرها	حاذرها 18 5 8 ، حذيرها 35 13 17 ، حضيرها 21 9 منحذرها 8 6 8 ، حارها 3 3 ، حذيراها 9 ، حذره 12 ، حذريرها 2 .
نجا	نجى 56 16 52 ، ناج 5 6 ، نجأ 4 6 ، نيج 15 3 ، ناجا 11 ، نجاء 1 .
لواها	بلوها 38 9 14 ، ملوها 3 3 ، بالوه 21 4 ، بلواه 5 7 6 ، بلوابها 4 ، بلواع 2 ، البلوها 11 .
اطمأن	اطامئن 63 18 39 ، ايطمأن 4 4 ، اطمئان 10 11 ، اطاماءن 4 2 ، أطمئنة 2 3 ، اطمائنا 9 ، أطمأنا 2 .
هوى	هواء 5 6 5 ، هار 15 5 ، هواى 6 7 ، هو 10 5 ، هاوى 11 10 ، هوا 35 9 ، هاوا 4 ، هوء 3 .

مهاويها	مهاوها 13 13 ، ماهويها 17 2 2 ، مهاواها 4 4 ، محلويها 23 10 ، هوايها 3 3 ، ماهاوها 5 5 ، مهاوية 12 2 ، مهوها 6 8 ، مهواها 4 ، مهاوه 5 5 ، ماوميها 4 .
لأنهما	للأنهما 27 3 10 ، ليأنهما 5 5 5 ، لا أنه 2 1 ، الثنهما 5 ، الأنهما 11 .
مليئة	مليأة 6 6 12 ، مليأت 14 5 7 ، ملءة 5 5 ، مالئية 14 13 ملأة 6 6 2 ، ملئة 5 3 مالأت 2 2 ، مليوءة 14 2 ، داليأة 3 4 ، ملائة 1 ، ملأتي 1 ، ملئتا 4 ، مليأتا 4 .
بالمفاجآت	بالمفجأت 21 12 ، ة 6 5 9 ، بمفجأت 9 6 ، باال 2 ، بالمفجأة 9 6 ، بالمفجاأة 2 3 ، بالمفاجئة 2 ، بالمفجائت 5 بالموفجئات 6 5 2 ، بالمفجئة 5 3 ، بمفجوءت 5 ، بن مفجئه 5 ، بامفجائة 5 .
رسمت	رسمة 27 10 8 ، رسم 6 2 ، رسامة 3 4 ، رسامتو 1 2 ، أرسمت 1 ، راسمة 3 .
صورة	سورة 26 5 12 ، صورتا 1 2 ، صورت 2 9 ، سرة 2 ، صوة 1 3
كتبت	كتبتو 4 3 ، كتبة 10 5 3 ، كتابت 2 ، الكتبت 1 ، اكتبت 2 .
تحت	تحتس 14 4 8 ، تحتا 1 ، تحة 2 .
الصورة	الـ 36 12 17 ، الصورتى 5 5 ، السورة 16 5 ، الاسرة 2 .
مثال	ميثال 6 6 ، مثل 3 .

هـذا	هـذ 10 5 ، هـاذ 6 3 4 ، هاذا 10 10 هذه 2 ، هـذى 1 ،
يقـرأ	يقـراء 42 8 25 ، يقرء 14 5 12 ، يقرأه 6 ، اقـراء 3 ، يقـرأة 1 .
لايفهـم	يفهمـه 3 3 ، ليفهـم 3 3 ، يفهمها 1 ، يفهمـو 3 7 ، يفهـام 1 2 .
بيـت	البيـت 5 6 3 ، بيتـا 9 5 3 ، بيتى 2 2 ، بية 6 8 ، بيتـه 2 ، البياتى 2 .
قلـم	قـلام 5 2 ، قالـم 4 3 ، قالموا 1 ، قلمن 5 ، القلم 2 2 ،
دواة	دوات، 57 25 52 ، أدوات 5 5 8 ، داوات 3 4 ، دوة 7 3 ، دوتـن 8 ، دوانـة 3 .
الياقـوت	ت 24 50 ، اليقـوت 10 12 14 ، اليقوة 21 12 18 ، ليقـة 9 4 ، اليقاقوت 1 9 ، الياقـة 4 4 ، اليقوات 8 ، اليقـات 1 .
الحجـارة	حجـو 2 9 10 ، الحيجارة 7 7 ، الحجـار 2 2 ، الحجارت 4 3 ، حجاراة 11 9 ، الحجرة 11 ، حجارة 4 ، الحجرات 4 ، الحيجرة 3 .
الكريمـة	كريمـة 11 5 7 ، الكريمتي 4 4 ، الكريمـت 7 7 ، الكريـم 2 6 ، أكرم 4 ، الكلمـة 4 ، الكرمبة 7 6 ، الكـارمـة 2 ، الكـاريمـة 2 ، أكريمـة 2 .
الامـل	الامـال 13 9 8 ، الامـن 6 3 ، الاملـة 4 4 ، أمـل 2 6 ، الاملـو 3 ، الأمل 4 ، الائامين 2 .

القلــوب	الاقلــوب 3 3 ، قلوب 9 6 ، القلــوبي 11 8 7 ،
	قـلــب 2 ، القلـــب 12 6 ، قلبى 4 8 ، القـولب 4 ،
اليــأس	اليئــس 23 18 14 ، يئس 7 10 ، ياء س 5 ،
	ليـئـ س 4 15 4 ، اليائس 6 4 ، يأســو 4 6 ،
	ليأســـي 2 .
النفـوس	نفــوس 12 8 ، النفوسي 7 4 9 ، النوفسى 4 2 ،
	نفـــس 8 ، نفســي 5 6 .
حـضـن	حظـــن 8 7 . 10 ، حدن 7 5 6 ، حضنو 9 7 7 ،
	الحظــن 2 6 .
مـدرسـة	المدرسـة 10 ، مـدراسـة 4 9 .
الام	الامـــى 23 11 10 ، أم 7 13 2 ، الاوم 2 3 .
الرأفـــة	الرئـفـــة 38 18 30 ، رأفـــة 17 4 10 ،
	الرأفتـــى 7 4 16 ، الرؤفة 7 8 ، الرائفة 7 6 ،
	الرءفـــة 7 6 6 ، الرأفت 8 ، الـــرأف 3 ،
	رأفتـــى 3 .
مـــأوى	مـــؤوى 16 7 12 ، مـأواة 8 10 ، مأوا 8 9 6 ،
	مئـــوا 4 3 4 ، مـؤمى 10 10 ، مؤوا 7 4 3 ،
	مئـــوا 2 10 ، مـؤوا 4 3 ، مـؤا 1 5 ،
	مـائـــوى 3 7 2 ، مسؤن 3 5 ، مأول 3 6 ،
	مـــأو 6 ، مـــأوه 1 ، المـؤو 1 .
الحنـــان	الحنانـــى 6 7 ، الحنانى 13 6 10 ، حنان 3 7 3 ،
	الحنـنـــى 6 8 6 ، الحاننى 2 7 ، الحنن 7 ، حنين 3 .

مؤئل	مؤل 20 6 8 ، مرايل 3 8 8 ، موئيل 2 5 4 ،
	مرؤل 6 6 6 ، مرئيل 7 4 ، الموئل 1 3 ،
	موئلوا 9 5 7 ، المؤيل 3 3 ، موءل 7 8 5 ،
	مؤلوا 1 .
الوئام	الويأم 7 4 4 ، الوئامي 12 8 6 ، الوأم 13 8 12 ،
	الوأمى 8 9 4 ، الوائم 3 5 5 ، الوآم 7 ،
	الويئان 3 3 ، الوءام 17 7 8 ، الويئم 6 3 2 ،
	ويأم 1 4 ، الاوأم 1 ، الوئمى 7 ، الوأن 1 .
السلام	سلام 14 7 7 ، السلامي 11 9 3 ، سلم 12 4 6 ،
	السليم 5 4 ، سالم 5 8 3 .
كلمة	كلمت 16 9 8 ، كليمة 11 11 9 ، الكلمة 3 7 ،
	كلامة 3 4 ، كالمت 3 ، كلمات 4 .
نجوى	نجو 29 2 12 ، نجو 27 9 10 ، النجواء 2 5 ،
	النجوة 6 6 ، نجوأ 1 ، النجوى 2 ، نجوى 2 .
فؤاد	فؤادى 7 . 3 . 6 ، فأدا 5 . ــ 4 ، فأدى 7 . 5 . 4 ، فوئد 6 ـ 4
	الفأد 18 . 10 . 14 ، فؤذا 13 . 4 . 12 ، فوائد 4 . ــ 3 ،
	فوأد 2 . ــ 2 ، الفوئد 5 . ــ ، الفأد 9 . ــ ، فئدى 4 . ــ ،
	فوائد 5 . ــ ، فؤدى 5 . 7 . ــ ، فئادا 5 . 5 ــ ،
باب	البابو 4 ــ ، بب 2 ــ ، بابا 2 . ــ ، البو 5 ــ .
للبؤساء	للبأساء 35 . 11 . 12 ، للبئساء 10 . 7 . 6 ، للبأسوء 10 . 10 . 10 ،
	المبأسائى 14 . 7 ــ ، للبساء 7 . ــ ، للبئسئ 3 . ــ ، البأس 2 . ــ ،
	المبؤاسا 6 . ــ ،
بمثابة	بامثابة 5 . ــ 2 ، بمثابت 21 . 10 . 18 ، بمثبت 17 . 11 . 13 ، بمثبات 9 . 5 . 6 ،
	بماثبة 6 . 3 . 6 ، بمثبة 17 . 5 ــ ، مبمثبات 4 . ــ ، بمثابتى 9 . ــ ،

الرؤوم	الرؤم 16 . 9 . 14 ، الرءم 9 . 5 . 7 ، الرأوم 9 . 3 . 10 ، الرؤمى 10 . 6 . 6 ، الرائوم 4 . ـ 13 ، الراؤمي 3 . ـ 4 ، الرئومى 6 . 3 . 4 ، الرائم ـ ـ 2 ، الرؤمي 9 . 8 . ـ ، الرأم 6 . 6 . ـ ، الرئسوم 8 . 7 . ـ ،
لا ترد	لترد 16 . 6 . 5 ، ترود 18 . 6 . 10 ، تردى 8 . ـ 6 ، لتراد 1 . 8 . ـ ، الترد 3 . ـ ـ ، ترده 3 . ـ ـ ، ترودى 5 . 1 . ـ ـ .
سؤال	سؤل 15 . ـ 7 ، سأل 15 . ـ 13 ، سؤلا 5 . ـ 10 ، سائلان 3 . ـ ـ ، سئال 7 . ـ 1 ، السؤوال 5 . ـ 4 ، ساءل 4 . ـ ـ ، سوائل 2 ـ 3 .
سائل	سائلا 5 . 5 . 6 ، سائلين 4 . 3 . 7 ، سئل 3 . 6 . 8 ، سال 7 . 6 . 8 ، سؤل 1 . 3 . ـ ، سائلين 10 . 6 . ـ ، السائل 1 . ـ ـ ، سائلن 3 . ـ ـ ، سايل 4 . ـ ـ ، سائلي 5 . ـ ـ .
تخيّب	تخايب ـ 2 . 4 ، لتتخيب 12 . 4 . ـ ، توخيب 11 . ـ ـ ، تخيل 2 . 3 ـ
أمل	الامالس 4 . ـ ـ ، أملا 8 . 2 . 2 ، الاميل 5 . 11 . 12 ، امال . ـ 7 . 6 ، الاميلا . ـ 7 . 8 ، أميلني 15 . ـ ـ ، أميلين 15 . 9 . 8 ، الأمل ـ 3 ـ ، أميال 2 . ـ ـ ، أمين 2 . ـ ـ .
هؤلاء	هؤلاء 2 . 9 . 3 ، هأولاء 4 . 7 . 5 ، هاؤلاء 17 . 10 . 18 ، هائلاء 3 . ـ 4 . هأولائى 10 ـ 9 ، هاءلاء 13 . ـ 6 ، هاأولائى 2 . 3 . 7 ، هائولسى 2 . 2 ـ ، هائولاء 3 . 4 . ـ ، هؤلائى 4 . 3 . ـ ، هاؤلئى 6 . 5 . ـ هألىء 3 . ـ ـ ، هاألاء 5 . ـ ـ ، هؤولائى 8 . ـ ـ ، هاؤل 2 . ـ ـ ، هشلاء 2 . ـ ـ ، هؤلء 3 . ـ ـ .
الناجحون	النجحون 25 . 12 . 22 ، نجحون ـ ـ 8 ، النجح 6 . ـ ـ ، النجيحون 8 ـ 12 ، النجدون 7 . ـ 4 ، نخحن 2 . ـ ـ ، النجحن 13 . ـ ـ ، إلناجح 6 . ـ ـ ،
ييأس	ييأسو 9 . 6 . 5 ، ييئس 24 . 8 . 26 ، ييؤس 7 . 5 . 9 ، ييوس 5 . ـ 5 ، يأس 6 . 6 . 6 ، ييئسون 12 . ـ 3 ، يأس . ـ 7 ـ ، يئس 11 . 9 . ـ ، يئسو 12 . ـ ـ ، يايئس 4 . ـ ـ .

ساح	ساعن 9 . 6 . 15 ، ساعى 22 . 4 . 20 ، سحي 11 . ـ 7 ، ساعل 1 . ـ 5 ، ساعا 4 . 3 . 6 ، سعون . ـ 5 ، سيع 5 . ـ ـ ، سعن 10 . 7 . 12 ، سجين 12 . 4 . ـ ، سحا 5 . ـ ـ .
يمل	يمال 13 . 8 . 11 ، يملو 13 . 6 . 10 ، ليملون 3 . 5 . ـ ، يمن 8 . 2 . 4 ، يمالوا 12 . 6 . ـ ، يمنوا . 7 ـ ـ .
خائب	خيبة 3 . ـ 3 ، خئب 4 . ـ 6 ، خئبين 9 . 6 . 3 ، خائبا 10 . 8 . 7 ، خلب 4 . 3 . ـ ، خلب ـ . 4 ـ ، خلبن 7 . 3 . 5 ، خابئ 2 . ـ 2 ، خئنيسن 2 . ـ ـ ، خئيب 2 . 3 . 2 .
يبتئس	يبتأس 15 . 12 . 30 ، يتبأسو 5 . 7 . 15 ، يبتؤس 4 . 4 . 10 ، يئس ـ 7 . ـ يبتؤسوا 7 . 2 . ـ ، ليبتئس 2 . ـ ـ ، يتأس 2 ـ ـ .
قرأ	قراء 21 . 11 . 18 ، قرئ 12 . 8 . 11 ، قرأى ـ 3 ـ .
القارئ	القارء 36 . 30 . 55 ، القارئ 6 . 9 . 7 ، القرئ 8 . 11 . 12 ، القرأ 7 ـ 7 ، القارؤ 9 . 10 . 11 ، القراء 5 . 3 . 7 ، قرأ ـ 4 ـ ، القرأة 6 ـ ـ ، القاريأ 3 . ـ ـ .
الكتاب	الكتب 17 . 9 . 9 ، كتاب 12 . 5 . 5 ، كتابة ـ 5 ـ 3 .
فئة	فأة 25 . 11 . 5 ، فيئة 12 . 5 . 14 ، فيأة 5 . 7 . 6 ، فيئة 4 ـ 7 ، فئات 8 . ـ 4 ، فائة ـ ـ 4 ،
يحبون	يحبنا 8 . ـ 7 ، يوحبون 3 ـ ـ ، يحب 5 . ـ 5 ، يحبن 2 . 8 . 6 ،
القراءة	القرأئة 28 . 18 . 22 ، القرائة 14 . 2 . 7 ، قرءة 4 . 2 . 3 ، القرأت 9 . 3 . 7 ،
قرأوا	قرؤوا 17 . 11 . 12 ، قرئوا 11 . 8 . 17 ، قرءوا 12 . 2 . 11 ، قرأ 10 . 2 . 5 ، قرؤ 10 . 10 . 10 ، قراء 9 ـ 6 ، قرأو 12 . 8 . 13 ، قراؤ 7 . ـ 6 ، قراءوا 5 . 4 . 2 ، قرئ 1 . 5 . ـ ـ .

سئموا	سلـموا . 13.13.13 ، سائمـوا 11.11.15 ، سلم 9 . ـ7 ، سئم 5.ـ 11 ، بسائم 10.7.8 ، سؤمو 10.9.7 ، سأم 11.2.2 .
نشأة	نشأت، 35.13.24 ، نشئة . 20.7.23 ، نشؤة 9.5.11 ، نشئت 11.10.ـ ، نشأئة ـ 7 ـ ، نشأتى 2.ـ ـ ، نشىءة 3.ـ ـ ، نشاءة 6.ـ ـ ، نشاى ت 2.ـ ـ .
الابن	الابنى 7.9.11 ، الاب ن 2.ـ ـ .
بحسب	بحسابي 5.ـ ـ ، باحسب 6.ـ 7 ، بحاسب 11 ـ 5 ، بحسبي 15.7.3 ، بى حسبي 4.3 ـ ، بحسبا 3.ـ ـ .
الاب	الابي 25.17.14 ، أب 15.7.8 .
موت	الموت 4.ـ ـ ، موة 20.80 ـ . مراة 3.ـ ـ .
أفراد	أفراض 11.ـ ـ ، أفرد 6.11 ـ ، أفرادن 10.ـ ـ ، فرد 3.ـ ـ .

د . الصعوبات الاسلوبية

أ . الصعوبات التعبيرية

1 ـ التعبير الضعيف

وهو كل تعبير لا يترجم المعنى المقصود بسبب اختيار الالفاظ أو العبارات أو الادوات الرابطة اختيارا خاطئا ، بحيث تصبح غير مناسبة لتأدية الفكرة ، ولتبليغها إلى الغير ، وتنتشر هذه الصعوبة كثيرا بين التلاميذ .

2 ـ التعبير العامي الفصيح

في هذا النوع يقوم التلميذ بصياغة جمل يختار كلماتها من العامية ، لكنه يحاول أن يدخل عليها بعض التحويرات والتعديلات بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود . لكن ليس كل ما يؤخذ من العامية صحيحا ، أو كل جملة / يرى صياغتها صحيحة تكون كذلك . وفيما يلي أمثلة ـ ذكرت في الفصل الخاص بالقراءة والفهم ـ من أعمال التلاميذ التي تنطبق على هاتين الصعوبتين .

1 ـ السلسلة السابعة

1 ـ عمل جد عند ما يوزع البريد وعلى سكان القرية (العامية وضعف التعبير) .

2 ـ إنه موزع البريد إنه رجل جلود وأمين لأنه حمل شاذا الرسائل (غير مفهوم) .

3 ـ موزع البريد أمين بأضرار الناس في الوقت المناسب (معنى غير واضح) .

4 ـ يحمل تعب ومشق إلى الناس (جملة ضعيفة لا تؤدي أي معنى) .

5 ـ الذي يتحمل المسئولية الرسائل التي يحملها إلى كل أنحاء العالم وهو عمل دون توقف (ضعيفة) .

6 ـ أنا مختوم في عمل سريع .أخذ أحمد وكرسي مختومة (جملتان لا معنى لهما).

7 ـ تحتوي الرسائل كثير من الغرائب الاشياء .يشمل رياضة من غرائب ورياضة(لا معنى لهما)

2 _ السنة الثامنة

1 _ كان أخي أحمد إخلاص في عمله . اخلاص الولد الذى كان يسوء .

2 _ انكب النجار الخزانة . انكب الولد على الكرة حتى أصبح قادرا على اللعب .

3 _ فكت الام أعمالها . فك الاب حديقة كبيرة . (دون معنى واضح) .

4 _ فك الطفل عصفورا من الفخ . (ضعيفة) .

3 _ السنة التاسعة

1 _ هو الذى يبذل الجهد القوى في أصحابه . (عامية + ضعف العبارة) .

2 _ يبذل كثيرا من جهده وقوته لأجل تحمل على شيء يحبه . (عامية + ضعف) .

3 _ أوفرهم خدمات جهدا وعملا كبير . (جملة لا معنى لها) .

4 _ يعمل بجد ونشاط من الناس الآخرين . (ضعف + عامية) .

5 _ فيهم قوة كبيرة وواسعة . (مفردات في غير محلها) .

يلاحظ أنه لا يفهم من هذه الجمل التى استخدمها التلاميذ في الاجابة عن أسئلة فهم المقروء ، لأنها تفتقر إلى شروط وعناصر بناء الجمل سواء من حيث اختيار المفردات المناسبة أو الأفعال أو أدوات الربط مما أخل من معانيها .

ب _ الصعوبات التركيبية

1 _ تحطيم بنية الجملة العربية

وتحطيم الجملة وبنيتها يتم عن طريق الاستعمال الخاطىء للادوات عامة ، كالاستثناء والاستفهام والشرط والاضافة ، وأدوات الربط خاصة كحروف العطف والجر ، والاحرف المشبهة بالفعل . . . والامثلة التالية توضح ذلك .

_ يأكل الامن الشيء الذى صنعه بيده (سنة تاسعة) .

_ لا يكون الفلاح النشيط إذا عمل ببخل (" ") .

- صاحب الروضة يحب العمل وهو يتعب نفسه . (سنة تاسعة) .

- لا يحب الاب أن لا يعلم ولده . (سنة ثامنة) .

- الفتى يخترع القطار إلا للناس . (" ") .

2 - خرق ترتيب عناصر الجملة

ويقصد بذلك عدم ترتيب عناصر الجملة التى يركبها التلميذ لكي تفهم وتصبح منطقية معنى ومبنى ، كأن يقدم المفعول به عن الفاعل في وضعية لا يصح ذلك . أو الخبر عن المبتدأ ، أو الموصوف عن الصفة . . . مثل : " جميلة كانت هي تلك الحديقة التى زرتها " و" حديقته الخلابة التى كانت للصاحب " . (سنة تاسعة) .

3 - استعمال مفردات في غير محلها

ان ظاهرة رصف الكلمات بعضها بجانب بعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة منتشرة بين التلاميذ ، وهناك أمثلة عدة فيما ذكر سابقا وما ذكر في الفصل الثانى من هذا الباب . . . ومنها الامثلة التالية كذلك :

- السكة الحديد اخترعها الفتى تحمل الناس الى ما يحبون . (سنة ثامنة) .

- تحول الارض الى الخصبة بمرور الآلات الميكانيكية عليها . (" تاسعة) .

- الحقيبة الساعي البريد يوجد فيها كل الانهار . (سنة سابعة) .

و هناك أمثلة أخرى أعرضها في الفقرات التى كتبها التلاميذ في الصفحات التالية .

4 - تركيب جمل مبتورة

توجد نسبة عالية من تلاميذ السنوات الثلاث يركبون جملا ناقصة لا تؤدي أى معنى ، أو تؤدى معنى غير كامل الوضوح ، فالسامع لمن يقرأ هذه الجمل ينتظر البقية التى لا توجد ، أو أن الجملة نفسها لا تحمل أية فكرة مثل : " الناس يحبون موزع البريد لكنه . " أو " تعلم استغنسسن القراءة ليضن . " أو " الحديقة تحوّلت بعد العمل إلى ما كان . " يلاحظ من هذه الامثلة أن الجمل مبتورة والفقرات ستبيّن ذلك كذلك .

5 - **التكــرار**

ان ما يغلب على كتابات التلاميذ - العمرة خاصة - هو طابع الحشو ، وتكرار العبارات والجمل والمفردات ، ففي بضعة أسطر تكرر العبارة او الكلمة عدة مرات . وهذا عيب منتشر كذلك . والفقرات التالية تبيّن الصعوبات السابقة .

السنة السابعة

1 - بعد أن اخذنا بعض الايام الراحة الى عقلنا والجسمنا فكرة أن أخذ قلم وأقوم بكتبت لك رسلة وأشكر لك من قلبي ما فعلته من أجلي ومن أجل أصديقي وأشكرك ايضا على محولة أو مجهودة التى قمت بها وأقلو لك أنا واصداقى شكرا".

2 - " أشكر معلمي الحلو على علمني من دروس ما فهمني من الاشياء الصعبة ساعلم اعرفه وأن معلم جيد علمن كل ما علمه وأنه معلم بشوش ولطف له صفة حسن وهو كرم الاخلق وأتمنى أن يعلم تلاميذ كثير يكون تلامذ لطف معه".

3 - " اكتب لك هدية الرسلوت أشكرك عن مفعلته وجودك الالى وأنك أحسن معلمات اللتى عرفتها في حياة ولذا شكرك عن كل ما فعلته الى وقد أصبحة في المستو العلى ان ولو بسسد تلك لا واضعة وأصبحة في الشرع واصبح مثل الاخرين وان مسرورت بكل ما فعلتها ولو جهودك اصبحت بخير واشكرك على كل ما فعلته من جهودك واتمان أن تكون بخير ، ان اعدوك أن سوف أأت في يوم لك الوزرك في المدرس انشئله".

4 - <u>فقرة تلميذ جيد</u> . " أيها الاستاذ لقد درستني طول السنة وعلمتني وربّيتني وفهّمتني كل الدروس التى بفضلك نجحت في الامتحان وتعلمت منك أشياء لم أكن متعلمها من قبل ، ولم انس النصائح التى قدمتها لي وجهدك الذى بذلته من أجلي ، فأشكرك شكرا جزيلا على هذا الجهد ".

السنـــــة الثامنـــــة

1ـ" ان القطار هو وسيلة هامـة في النقل البضائع لأن القطار هو سريع مـن السيارة والشاحنـة وهو يحمل من مدينة الى مدينـة أوالى بلاد . أما المسافرين يأخذهم من المدن البعيدة والقطار مهـم جدا في الحياة الانسان رجـورج هو الذى اختـرع القطار على مساعـدة الانسان رمساعـدة المسافريـن كـي لا يذهبون وهم يمشـون علـى أقـدامهـم، وإذا كانت الطريق صعبة لا يذهبون وهذا الشاب الذى اخترع القطـار شـاب جاهـد .

2ـ" القطار وسيلة لنقل المسافريـن والبضائع ولهذا نقول على ان القطار أفضـل الاشياء ويساعـد على الذهاب الى عائلتنا وهو وسيلة من وسائل النقل وهـو يسيـر على السكـة الحديديـة وأيضي تساعـد الانسان وهو سريعـة عن الدراجـة .

3 ـ" ما روعت هذا العالم لأن لولـه لما كان قطار بخارى قـد ضهار ولولا هذا العالم لما كان مسافرين، يـذهبون بمشـي والتجارى يأخذون بضائع وسالع فوق ظهرهم ما روعت جـورج انه عالم من علامـة الكبراء والحمد لله قـد توفر لنا قطار بخارى لكـي نستطيع ان المسافريـن الذهب في قطار بخارى والتجارى يأخذون البضائع وسالـع في قطـار بخارى".

4 ـ" فقـرة من تلميـذ جيـد . " ان القطار الـذى اخترع من طرف استفانـسن سنـة 1925 وهو وسيلـة من وسائل النقـل لـه أهميـة كبيـرة عند الانسان فبواسطته تسهل عمليـة السفـر والراكب جالـس بعد ما كان في القـديـم يسافر على الاحصنـة والابل وكـان يقطـع المسافـة في فتـرة زمنيـة طويلـة، أمـا الأن فتقطع المسافـة في مـدة قصيـرة، وكـل عـام يتطـور القطـار مثل T.G.V ولا ننسى المخترع إذا كـان ميتـا لكـن القطـار حـي .

السنـــــة التاسعـــــة

1 ـ" في يـــوم من الايام زرت حديقـة باهيـة ونظيفـة في الشرق الجزائـرى وبقيت فيها مدة ايام شاهـدت فيها نباتات جميلـة ومختلفـة لم أرى مثلها في حياتـي وهذه حديقـة ضخمـة وعند ما دخلت استنشقت رائحـة طيبـة ونظيفـة لأنها كلهـا كانت اوانبعـت من الزهـور المختلفـة والاعشاب الخضراء أى زادت هـذه الحديقـة روقـــة وبهـــاء".

2 ـ" لقـد اشرقـت الشمس حول الجبال وعبرى السهل حول المدن وأن كنـت ذهبا الى حديقـة عند ما دخلت اندهشـت من نورهـا وألوانهـا خلق الله جلال جلاله وهوعلى كله شيء قـدير يخاف كانت في ذلك العصافير يتزقـزق في الاشجار وحيوانات تجرو ازهار بألوانهـا تتـرو الدهـش للمنضريـن خلق الله العظيم لا يمكن تقيوم الاالابد .

3 ـ" ذهبت في أحد أيام الربيع الى منطاقـة جرجرة وترى عند طالوع الشمـس الفجر نروع المشكورة ناميـة في الجبال ذلك الهواء الذى يبقـض الميت في قبـره ، وزد زقـة العصافير التى تشـوّق القلب وترى الفلاحيـن يسمـدون في الارض والابقـار تـرعى في المـزارع والجبال العاليـة من أبعد مكـان من المدينـة والاشجار العالية".

4 ـ" فقـرة جيـدة ." في يـوم العطالـة الماضيـة عرض عليّ أحـد اصدقائى أن أزور مزرعتـه الفتيـة . وعند ذهابـي الى هناك رحب بى كل الترحيب ، استرحـت مـدة لا تقل عن ربـع ساعـة ثـم انطلقنـا على بركـة الله متوجهين إلى المزرعـة عنـد وصولنا إلى المكان المقصـود رأيت حلـة خضـراء اكتستهـا أنواع الازهار بشتى الوانها المزركشـة وأنواع الخضروات والفـواكـه، ومن جهـة أخرى ذلك النهـر الذى كـان ينسـاب من حائط جبل ما اعذبـه ماءا ان لونـه الشفاف يكاد أن يصير مرآة ما أجمـل هـذه المزرعـة، وأنا بصفتي كضيف أردت أن أبقى في هذه البلدة الساحرة ولكـن ظـروف الدراسـة لم تسمح لي بذلك".

ان المتتبع لهذه الامثلة القليلة من الفقرات التى كتبها التلاميذ أو العبارات والجمل ، يجد أن الصعوبات الاسلوبية كلها مجتمعة فيها . منها ضعف التعبير، او ادماج العامي بالفصيح ، أو ما يتصل بالتراكيب المتمثل في أخطاء بناء الجمل ونقصها وتكرارها . . . إنه يصعب الاعتقاد بانحطاط مستوى تلاميذ الصف الثالث في اللغة العربية الى هذه الدرجة، فمن حيث التركيب لا يتوقع أحد أن توجد نسبة عالية من هؤلاء لا تستطيع تركيب جمل صحيحة انطلاقا من عناصرها الاساسية المعروفة زيادة عن بعض الروابط التى تصل بين هذه العناصر. وقد ذكرت اعلاه فقرة جيدة عن كل سنة ، إذ أن اصحاب النوع الجيد قليلون جداً ، فلا يتعدى الستة في السنة السابعة والاربعة عشر في السنة الثامنة ، أما في السنة التاسعة فالعدد قليل كذلك أى ثلاثة عشر من 144 .

وعموما تتصف كتابات التلاميذ بعدم استخدام الترقيم بكل صوره مع تكرار العبارات والكلمات بالاضافة الى ادخال اللهجة العامية في التعبير، زيادة عن غموض المعنى وخرق المبنى مما أدى الى عدم الترابط التام بين الجمل والمعانى ، يضاف إلى كل هذا الاخطاء النحوية والاملائية والصرفية . وما يؤكد كل هذا الدرجات التى حصل عليها التلاميذ في الفقرة التى كتبوها .

جدول درجات التلاميذ في كتابة الفقرة

الدرجات / المستوى		صفر	1 / 2	3 / 4	5 / 6	7 / 8	مج % لكل سنة
المستوى الأول	س 7			12ر7	4ر2	2ر1	19
	س 8		1ر3	5ر2	5ر2	1ر3	13
	س 9		0ر7	3ر4	4ر1	2ر1	10ر3
المستوى الثاني	س 7			17			17
	س 8		2ر6		12ر9	2ر6	18ر1
	س 9		1ر4	10ر4	1ر4		13ر2
المستوى الثالث	س 7	7ر4	42ر5	10ر6			60ر5
	س 8	2ر6	28ر5	28ر5	3ر9		63ر5
	س 9	2ر7	52	17ر3	2ر7		74ر9
مج على العينة		4ر1	45	38ر4	9ر5	2ر8	99ر8

ش (23)

- النسبة المئوية محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ كل السنة .

إن الملاحظ لهذا الجدول يكتشف بسرعة كيفية انتشار الدرجات في المستويات الثلاثة ، حيث تتوزع الدرجات بطريقة طبيعية بين هذه المستويات ، ويترجم عدم حصول تلاميذ المستوى الثالث والبعض من المستويين الآخرين ضعفهم في الكتابة بالاضافة الى وجود الفئة التى تشكو من عسر الكتابة والتى لم تحصل على أية درجة تقريبا .

وعموما يعتبر التلاميذ الذين حصلوا على الدرجة 5 أو أعلى منها من الجيدين في كتابة الفقرة . تظهر مشكلة صعوبات تعلم كتابة اللغة العربية عويصة وخطيرة بحيث يتساءل القارئ عن مصير هؤلاء التلاميذ ومصير مستوى تعليمنا الذى بلغ درجة من الانحطاط يصعب تداركه بسهولة .

والخلاصة هي أنه مهما بذل من جهد في القضاء على الصعوبات الخاصة بكتابة اللغة العربية في الطور الثالث ، تلك الصعوبات المتنوعة ، فانه ينبغي أن نبدأ أولا وقبل كل شيء بتربية علاجية للنسبة العالية ممن يعانون منها في الحصص المخصصة للاستدراك ، وأن يدرب الاساتذة على هذه التربية ، ويعرفون كيف يستطيعون إفادة تلاميذهم بتعليم مركز لمدة قصيرة ، ثم ينتقل بهذه التربية لكل من سينتمي في المستقبل الى هذا الطور حتى لا تستفحل هذه الصعوبات في أبنائنا وتؤثر فيهم وفي مستوى تعليمهم مستقبلا .

الباب الثالث

المستوى العقلي والاجتماعي الاقتصادي والثقافي والوسط التربوي وصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها . في الطور الثالث من التعليم الأساسي

الفصل الأول

المستوى العقلي وصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها

الفصل الثاني

المستوى الاجتماعي ٢ الاقتصادي والثقافي وصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها .

الفصل الثالث

الوسط التربوي وصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها (1)

الفصل الرابع

الوسط التربوي وصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها (2)

الفصل الخامس

أثر طرق التعليم والتقييم للغة العربية في تفكير تلاميذ الطور الثالث .

الفصل الأول

المستوى العقلي وصعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية

مقدمـــة :

أكدت أغلب الدراسات النفسية ـ التربوية على أن النضج والذكاء عاملان أساسيان في كل عملية تعلم، وأن المدرسة تتطلبهما من كل طفل لكي ينجح في دراسته. وقد اختلف الباحثون حول مستوى الذكاء الأدنى الذى يعتبر فيه المتعلم متخلفا عقليا، مما لا يسمح له بمتابعة الدراسة النظامية. إذ يوجد منهم من يرى أن حاصل الذكاء الأعلى عن المتوسط شرط ضرورى للنجاح في المدرسة، بينما يرى آخرون أن حاصل الذكاء المتوسط أو القريب منه كاف لأن يساعد المتعلم على متابعة الدراسة متابعة طبيعية نظامية، اذا ما كان سالما من العيوب الأخرى وميسورا اجتماعيا. وثقافيا، ويتعلم في ظروف تربوية تعليمية ملائمة. ومن جهة أخرى، أكد عدد من العلماء المتخصصين في مجال الصعوبات المدرسية التي يواجهها المتعلمون خاصة في ميداني القراءة واللغة المكتوبة أن الإدراك المكاني الذى يساعد على التكيف مع العالم الخارجي ومعرفة الاتجاهات وفهم الحيز والاشياء التى يتكوّن منها أمور تساعد على تعلم اللغة المكتوبة بعناصرها المختلفة كالقراءة والإملاء والنحو والصرف... وأن الغموض في هذا الادراك والاتجاهات وأوضاع الأشياء في الحيز الخارجي بالنسبة للمتعلم يساهم في تكوين صعوبات تعلم القراءة واللغة المكتوبة.

وبالنسبة الى هذا البحث، فقد طبقت اختبار القدرات العقلية الأولية لاحمد زكي صالح، حسب الشروط المطلوبة فيه والوقت المحدد له، وأسفر ذلك على الجدول التالي والذى ظهرت من خلاله نتائج لم يتوقع إيجادها.

جدول درجات التلاميذ في الذكاء حسب السنة والمستوى

المستوى	الدرجات	أقل من 75	75 80	81 85	86 90	91 95	96 100	101 105	106 110	111 115	116 120	121 125	126 130	عدد تلاميذ كل مستوى
المستوى الأول	7		2	1		3		5	1	2	2	2		18
	8				5	1	1	4	2	1	2	1		17
	9		2	1	1	–	5	4	1	1	2			17
المستوى الثاني	7	1	2	1	2	2	3	2	1	2				16
	8			6	3	2	1	1	1					14
	9		2	1	1	3	2	1	3	4	1		1	19
المستوى الثالث	7	5	5	10	11	10	14	3	1	1				60
	8	1	6	6	14	8	8	2		1				46
	9	6	9	9	19	16	11	8	11	10	5	2	2	108
المجموع		13	28	34	56	45	45	30	21	22	12	5	3	315
٪ الى مجموع العينة		4،1	8،8	10،8	17،7	14،3	14،3	9،5	6،6	6،9	3،8	1،6	0،9	

ش (24)

يتبيّن من خلال الجدول رقم (24) أنه يوجد ثلاثة مستويات لدرجات الذكاء : مستوى دون المتوسط ، مستوى المتوسط ، ثم مستوى الممتاز ، يمتد الأول الى الدرجة 95 ، حسب معيار الاختبار ، ويمتد الثاني الى الدرجة 115 ، أما الثالث فدرجاته تبدأ من 116 فما فوق ، ويمكن توضيح هذا حسب كل سنة وكل مستوى في القراءة واللغة المكتوبة .

1 ـ السنة السابعة

يوجد في السنة السابعة 58،7 ٪ من مجموع التلاميذ الذين لم تبلغ درجات ذكائهم المستوى المتوسط ، منهم 33،3 في المستوى الأول ، و 50 ٪ في المستوى الثاني ، و 68،3 ٪ في المستوى الثالث (حسبت النسب على عدد تلاميذ كل مستوى) . ويوجد 37،2 ٪ تقع درجات ذكائهم في المدى المتوسط ، منهم 44،4 ٪ في المستوى الأول ، و 50 ٪ في الثاني ، و 31،6 ٪ في المستوى الثالث . أما المستوى الممتاز فيوجد قليل جدا أي 4،2 ٪ من مجموع تلاميذ السنة السابعة وكلهم يقعون في المستوى الأول ، وهذه نسبة قليلة للغاية إذا ما قورنت بنسبة الذين يقعون في المستوى دون المتوسط . وهل هذا ينطبق على الباقي ؟ .

2 ـ السنة الثامنة

بالنسبة الى السنة الثامنة ، يوجد 67،5 ٪ من مجموع التلاميذ حصلوا على درجات ذكاء "دون المتوسط" يتوزعون حسب ما يلي : 35،3 ٪ في المستوى الأول و 78،5 ٪ في المستوى الثاني ، و 76 ٪ في المستوى الثالث . وحصل على درجات ذكاء "متوسطة" 28،5 ٪ من مجموع تلاميذ السنة الثامنة : منهم 47 ٪ في المستوى الأول ، و 21،4 ٪ في المستوى الثاني و 23،9 ٪ في المستوى الثالث . أما المستوى الممتاز فيوجد 3،9 ٪ فقط أي ما يعادل 17،6 ٪ من تلاميذ المستوى الأول فقط ، ونفس الشيء حدث في السنة السابعة مما يدل على أن هناك انسجاما ما بين التلاميذ في مستوى الذكاء .

3 ـ السنـــة التاسعـــة

يوجد في السنـــة التاسعة ، 48،6 ٪ من هـم درجات ذكائهم ،"دون المتوسط."
يتوزعـون كما يلي : 23،5 ٪ في المستوى الأول ، و 35 ٪ في المستوى الثاني ، 54،1٪
في المستوى الثالث. بينمـا يوجد 42،3 ٪ ممن تقـع درجات ذكائهم في "المـــدى
المتوسط" يتوزع هـؤلاء كذلك كالتالـي : المستوى الأول 64،7 ٪ ،والمستوى الثانـي
50 ٪ ،والمستوى الثالث 37 ٪ أما المستوى الممتاز فلا يوجد سوى 6،9 ٪ منهـم :
11،7 في المستوى الأول ، و10 ٪ في المستوى الثانـي و 8،3 ٪ في المستوى الثالث.
وعمومـا حصـل 56،2 ٪ من مجموع التلاميـذ على درجات ذكاء "دون المتوســـط" ،
و 37،4 ٪ لهم درجات ذكاء متوسطـة ، بينما لا يوجد سوى 5،4٪ في المستوى الممتاز.
من خلال عرض هـذه النتائج والعلاقـات يمكـن استنتاج ما يلـــي :

1 ـ يظهـر بكل وضوح أن تلاميذ المستوى الأول في السنوات الثلاث أكثر تكـرارا
في "المدى المتوسط" و"الممتاز" من غيرهـم تقريبا (ما عدا السنـة السابعة والثامنـة
في المستوى الثاني) . كما يظهـر أن تلاميـذ المستوى الثالث في السنوات الثلاث أكثـر
تكرارا في فئـات درجات الذكاء "دون المتوســط" من غيـرهم . أما الدرجة "ممتـــاز"
فلا يوجد سوى المستوى الأول في السنتين السابعة والثامنة بينما يتوزع تلاميذ المستويات
الثلاثة للسنة التاسعـة على مستويات درجات الذكاء الثلاثة ، إلا أن تلاميذ المستـوى
الثالث قليلـون في "المدى المتوسط والممتاز" .

2 ـ يتوزع تلاميـذ المستويـات الثلاثـة في كل سنة بين المستويين "متوسط" و"دون
المتوسط" ، فرغـم ما ذكر أعلاه ، فانه توجد نسبـة معتبرة من تلاميـذ المستوى الأول
والثاني حصلوا على درجات "دون المتوسـط" مقابل نسبـة من تلاميـذ المستوى الثالث
الذيـن حصلوا على درجات "متوسطة" أو "ممتازة" .

3 - نظرا للنتيجتين الأولى والثانية ، ونظرا لعدم وضوح الفوارق التي تبيّن اختلاف كل مستوى عن الآخر فيما يخص درجات الذكاء وعلاقتها بالمشكلة، يستخلص أن وجود تلاميذ المستويات الثلاثة من كل سنة تقريبا في مستويات الذكاء الثلاثة، وخاصة في "دون المتوسط" و"المتوسط" ، فانه يمكن القول أن الذكاء المقاس بهذا الاختبار لا يبيّن بدلالة واضحة تأثيره في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية .

4 - إن انخفاض درجات كثير من التلاميذ عن المتوسط في اختبار الذكاء ليوحي بضعف هؤلاء في حاصل الذكاء ، فرغم وجود مجموعة من التلاميذ في المستوى الثالث من كل سنة يشكو منهم معلموهم من حيث الصعوبات التي يواجهونها في الفهم خاصة فهم المواد اللغوية، بالاضافة إلى نتائجهم السيئة في اختبار اللغة العربية، فانه مع ذلك لا يمكن الحكم على أنهم متخلفون عقليا ، لأنه يوجد من حصل على نفس النتائج أو ما يقاربها في المستوى الأول من كل سنة ، وهم جيدون على مستوى القراءة والكتابة . ثم إنه يوجد بند " القدرة اللغوية" الذي يتطلب من التلميذ أن تكون لديه ثروة لغوية معتبرة حتى يحصل على درجة مقبولة فيه، وبما أن أغلب التلاميذ فقراء من حيث هذا المطلب بالاضافة إلى صعوباتهم في القراءة فإن نتائج الاغلبية دون المستوى ، لذلك يمكن أن يؤثر هذا على نتائج مستواهم في الذكاء العام المقاس بهذا الاختبار . والخلاصة هي أنه لا يمكن اعتبار النتائج المحصل عليها من حيث العلاقة بين مستوى الذكاء من جهة والمستوى في اللغة المكتوبة من جهة أخرى علاقة طردية، أي كلما ارتفعت درجات الذكاء يرتفع مستوى التلاميذ في اللغة ، والعكس، ولذلك لا يمكن اعتبارها مؤثرة في المستوى اللغوي للتلاميذ ، وهنا يجد القارئ أن هذه النتيجة تنطبق على نتائج عدة أبحاث وقبل عرض نتائجها يمكن اظهار الفروق في المستوى العقلي لتلاميذ السنوات الثلاث وبين مستويات القدرة على كتابة اللغة العربية باستخدام مقياس كاتل . بتطبيق هذا المقياس على كل من السنوات السابعة والثامنة والتاسعة في مجال حواصل الذكاء

تبيّن أن قيمة كا الحسابية تساوي الى 4،94 وهي أكبر من قيمة الجدول عند درجة الحرية 2 واحتمال 90، ومن هنا يظهر أنه توجد فروق بين تلاميذ السنوات، أي بين تلاميذ السنة السابعة والسنة الثامنة ثم التاسعة، ويدل هذا كذلك على أن تلاميذ السنة التاسعة – حسب الجدول كذلك – أنهم أكثر حصولا على الدرجات من غيرهم، ويظهر ذلك في المستوى الثالث خاصة. أما فيما يخص المستويات الثلاثة فان الفارق بسيط للغاية وعند احتمال 90 بدرجة حرية 2 حيث بلغت قيمة الفارق أقل من قيمة الجدول بقليل : 4،3. ومن هنا يمكن التأكد من الاستنتاج السابق، حيث تبيّن أنه لا تدل درجات الذكاء على تدخلها في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية عند تلاميذ العينة. وبعد توضيح هذا الجانب الاحصائي يمكن العودة الى عرض بعض نتائج الدراسات التي تؤيد ذلك.

1 – قام (مالكيست mal quist) سنة 1969 بدراسة على 399 طفلا اختيروا عشوائيا من بين 1477، وقد وزع مستويات الأطفال في اللغة المكتوبة إلى :

1 – قراء وكتاب سيئين، وهم الذين حصلوا على نتائج منخفضة عن المتوسط بأكثر من انحراف معياري في الاختبارات.

2 – قراء وكتاب متوسطين، وهم الذين حصلوا على نتائج بين انحراف معياري (+1) و(– 1).

3 – قراء وكتاب جيدون وهم الذين حصلوا على نتائج تعادل المتوسط أو أكثر. حصل السيئون على النسب التالية :

35،8 % لهم حاصل ذكاء 100 فأكثر

28،3 % „ „ „ 90 الى 99

35،9 % „ „ „ أقل من 90

ويدل هذا على أن 64،1 % من السيئين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي أو أكثر، لقد وجد التلاميذ المعانون لصعوبات القراءة والكتابة في كل مستويات الذكاء،

وأن فئة الـــجيدين والمتوسطين تحتوى على أطفال لهم حاصل ذكاء أقل من المتوسط ، وهذا يدل على أن عامل الذكاء رغم أنه ضروري وهام ، إلا أنه ليس وحده كل شيء نظرا لعدم وجود الترابط العالي بينه وبين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغـة (1)

2 ـ وفي دراسة طولية أخرى لنفس المؤلف سنة 69 ـ 70 على 1653 طفلا ، وقد وجد ارتفاع العلاقة بين الذكاء والقراءة ، ولكن ليس دليلا حسب رأيه على أن الذكاء والقدرة على القراءة والكتابة عاملان مترابطان بشكل مطلق لدى كل طفل (2)

3 ـ وتوصل (شونيل schonnel) الى نفس النتيجة في البحث الذى قام بـه على نطاق واسع حول العلاقة بين انخفاض مستوى الذكاء وصعوبات القراءة والكتابة ، فوجد أن هذه الصعوبات موجودة في جميع مستويات الذكاء ، إذ وجد أن 27 % فقط من العدد الكلي للحالات المعانية لهذه الصعوبات بلغت نسبة الذكاء لديها 80 وأن 11 % انخفضت لديهم هذه النسبة إلى 70. (3) ولكن هذا لا يعني أنه لا توجد هناك أبحاث أكدت عامل الذكاء في تعلم اللغة المكتوبة ومن بينها هذه النتائج للدراسات الثلاث التالية :

1 ـ وجد (نيفل nivel 1965) في الاستقصاء الذى أجراه حول تأثير القدرة على القراءة والكتابة على نتائج اختبارات الذكاء اللفظية ، أن درجات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الضعفاء منخفضة بصفة ملحوظة في بطاريات الاختبارات التى تتطلب القراءة والكتابة أكثر من تلك التى لا تتطلب ذلك ، أما المتوسطون فقد حصلوا على نفس الدرجات في كلا الاختبارين وحصل الجيدون على نتائج جيدة في بطارية الاختبارات اللفظية . وقد أكد الباحث على أن هذه الاخيرة تميل الى بخس حاصل

(1 ـ 2) Malmquist (E), les difficultés d'apprendre à lire A. Colin Bourlier Traduc. A. ENIZAN 1973 p. 57.

(3) عودة محمد : صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي . اطروحة الحلقة 3 قسم الفلسفة . جامعة الجزائر ، 1972

ذكاء الأطفال الذين لهم مستوى قرائي أقل من السنة الرابعة (1)

2 — وتوصل (إكوول ekwall) إلى نفس النتائج سنة 1966 ، فقد حصل التلاميذ الضعفاء في القراءة والكتابة على نتائج عالية في اختبارات التفكير اليدوية وعلى نتائج سيئة في الاختبارات اللفظية ، ويؤيده في ذلك (جيتس كذلك gates) حيث يؤكد على وجود معامل ارتباط عادل بين القدرة على القراءة والكتابة وبين الذكاء ، وقدر أن الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 يجدون صعوبات في تعلم القراءة واللغة المكتوبة أكثر من الذين يتمتعون بنسبة ذكاء أعلى[2] ! إن ما يمكن استخلاصه من كل هذا/أو أن تلاميذ عينة البحث تنطبق حواصل ذكائهم على الدراسات الأولى بحيث لم يظهر تأثير عامل الذكاء في نتائجهم في اختبار اللغة والقراءة ، مما يجعلها تتعارض ونتائج هذه الابحاث الأخيرة . وكما ذكرت ، لعل الأمر يتعلق بالأداة المستخدمة لقياس الذكاء العام للتلاميذ رغم أنه تم تعديلها بحيث تنطبق وبيئتهم خاصة ما يتصل ببعض المفردات اللغوية ، مع شكل هذه المفردات . ومن هنا كذلك يتبين أن الذكاء لا يتدخل بصفة مباشرة في صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في هذا البحث .

(1 - 2) par malmquist

---

(1)

الفصـــل الثانـــي

المستـوى الاجتماعـي الاقتصـادى والثقافـي
وصعوبـات تعلم قراءة اللغـة العربيـة وكتابتها

أثبتت نتائـج دراسات عديدة ، منذ زمـن بعيد ـ (هوتيـات (Feotyat
وبورديـو bourdieu) و (جـ. ميشـال G. michel) و(روكـــلان reuchlin)
و(بودلـو boudelot) ... ـعن مدى تأثير البيئـة الاجتماعيـة الثقافية في تنميـة
شخصيـة الطفل وتدخلها التدخل المباشرفي تقدمـه والرفع من مردوده المدرسي إذا
كانت ميسورة ، أو تؤدى به إلى الرسوب والفشـل وبالتالـي الطرد النهائي من المدرسة
إذا كانت هـذه البيئـة مجحفـة فقيرة . فإذا كانت البيئـة الاجتماعية الثقافية تؤثـر
سلبا أو إيجابيا في المردود المدرسـي للمتعلـم ، فهل يمكـن أن تتدخل في تكويـن
صعوبات تعلم القراءة واللغة المكتوبـة وعلى مستوى الطور الثالث من التعليم الأساسي ؟
للقيام بمقياس مدى تدخل هذه البيئـة في تكويـن أو القضاء على هذه الصعوبـات
وزعـت استمارة على تلاميذ العينـة وتضمنت ثلاثـة معايير ، وهي عدد أفراد الأسـرة
والمستوى الاقتصادى ثم المستوى الثقافـي . أما المعيار الأول ، فله بعـدان ، أحدهما
يبيّـن مدى كثافـة أسرة التلاميـذ بالافراد وأثر ذلك على الحياة المعاشية ، ثم معرفة
عـدد الأفراد العامليـن . وثانيهمـا يبيّن المستوى الثقافـي لهؤلاء الأفراد مع مدى
المساعـدة التى يمكـن أن يتلقاها تلاميـذ العينـة في المجال الدراسي . أما المعياران
الآخران ، فقد تحـددت مستوياتهما حسب ما يلي :

1 ـ المستـوى الاقتصادى

تحددت لهذا المعيار أربعة مستويات وهي كالتالـي :

ـ الأول : ويضم الاطارات مثل موظف سام ، صاحب شركة صغيرة أو معمـل ، تاجر كبيره
يعمل في العائلة أكثر من ثلاثة أشخاص عملا محترما ، صاحب مطعم كبيره مقهـى وما يمكـن
أن يسند الى هذه المهن .

الثانـي : ويضم رئيس مصلحـة في شركة ، نائب مدير ، طبيب صاحب سيـارة أجـرة ، أستاذ التعليـم العالي ، أكثر من شخصيـن يعملـون في العائلـة ، صاحب دكان المواد الغذائيـة ، تاجر متوسط ...

ـ **الثالـث** : ويضـم مهنة مهنـدس ، أستاذ تعليم ثانوى ، موظـف محتـرم في شركـة ، أستاذ التعليم المتوسـط ، شخصان يعمـلان في العائلـة ...

ـ **الرابـع** : ويضـم كل المهـن البسيطـة الأخرى كالموظف العادى ، عامل متخصص ، موظف في التعليـم الابتدائي ...

يعتبر المستوى الأول والثاني ميسوريـن ، والثالث مستوى متوسط ، أما الرابع فهـو مستوى فقيـر . كما أن عدد أفراد الأسرة له دور في تحديد مستواها الاقتصادى ، فإذا كانت هناك مثلا وظيفـة تناسب المستوى الثاني ، فـإن عدد أفراد الأسرة الكبيـر يؤثر في الدخل ممـا يجعله ينخفـض الى المستوى الثالث أو الرابع والعكس صحيح .

2 ـ **المستـوى الثقافـي**

ينقسـم هذا المعيار الى خمسـة مستويات كالتالـي :

ـ **الأول** : ويضـم الاطارات التعليميـة التى تقوم بتدريس مادة اللغـة العربية أو تدريس المواد الأخرى باللغة العربيـة ، لأنهم أقرب الناس الى التلميـذ من أجل مساعـدتـه .

ـ **الثانـي** : يضـم أهلا مثقفيـن لا ينتسبون الى مهنة التعليـم ما عدا الطلبـة والتلاميذ ، وفي العائلة مكان محترم للغة العربيـة .

ـ **الثالـث** : وينتسـب اليه أعضاء الأسرة ذوو ثقافـة متوسطـة سواء بالعربيـة أو بالفرنسيـة ، ومنهم أولاد في التعليـم الثانوى أو أن أحد أعضاء الأسرة معلم فـي التعليـم الابتدائي ، أو موظف يستخدم اللغـة العربية في المهنـة .

ـ **الرابـع** : ويشمل الاخوة الذين نجحوا في المرحلة الابتدائية ، بينما يتميز الأهـل بالأمية ، مع قلة مصادر المساعدة التى يحتاج اليها التلميـذ .

ـ **الخامس**: لا يوجد في هذا المستوى ثقافة ولا مثقف أعلى من تلميذ العينة في العائلة ، ولا كتب ، مع عدم الاهتمام بالدراسة عامة ، وباللغة العربية خاصة . من خلال عرض معيار المستوى الثقافي بمستوياته الخمسة ، يوجد الأول والثاني اللذان يمكن اعتبارهما بيئة ثقافية ميسورة ، بينما يعتبر الثالث بيئة ثقافية متوسطة ، والرابع والخامس بيئة مجحفة فقيرة . وقد استخلصت كل هذه المستويات من اجابات التلاميذ على الأسئلة التي احتوتها الإستمارة .

1 ـ <u>كثافة العائلة</u>

تتميز العائلة الجزائرية بكثافة عدد أفرادها التى يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا في الطفل، سواء من الناحية الاجتماعية ـ الاقتصادية أو الاجتماعية ـ الثقافية وفيما يلي جدول يبين هذه الكثافة لدى عائلات تلاميذ العينة .

جدول يبين أفراد الأسرة لتلاميذ العينة .

المستويات / عدد الأفراد	السنة 7 م1	السنة 7 م2	السنة 7 م3	السنة 8 م1	السنة 8 م2	السنة 8 م3	السنة 9 م1	السنة 9 م2	السنة 9 م3	المجموع
3	5،5	—	13،3	—	—	—	5،8	—	—	1،3
4 . 6	22،2	31،2	26،6	52،9	28،5	17،4	23،5	15،1	30،5	27،3
7 9	50	37،5	46،6	29،4	71،4	56،5	52،9	50،9	42،6	44،1
10 ـ 12+	22،2	31،2	23،3	17،6	—	26	17،6	30	14،8	23،8

(25) ش

يلاحظ من خلال الجدول أن أغلب عائلات التلاميذ يتراوح عدد أفرادها مابين 7 و 9 أشخاص كما يلاحظ أن عائلات تلاميذ المستويين الأول والثاني أقل كثافة من عائلات تلاميذ المستوى الثالث في السنتين الثامنة والتاسعة ، بينما تتساوى النسب تقريبا في السنة السابعة فيما يخص الكثافة في الفئات الثلاث . إن الهدف من

كثافة الأسرة هو الاستفادة بها في تحديد المستوى الاقتصادي ، وليس من أجل معرفة مدى تدخلها في تكوين أو القضاء على صعوبات تعلم اللغة المكتوبة ، لأنه لا يمكن بشكل من الأشكال أن يتدخل عدد الأفراد كعامل في المشكلة ، إلا ما يتعلق بمدى المساعدة التي يمكن أن يتلقاها الطفل منهم ضمن مجال العمل المدرسي وهذا سيراه القارئ في المكان الخاص بالمستوى الثقافي . أما فيما يلي فأعرض نتائج كل من المستوى الاقتصادي والثقافي ومدى تأثيرها في تلاميذ العينة .

جدول يبيّن المستوى الاقتصادي والثقافي لتلاميذ العينة .

المستوى		المستوى الاقتصادي				المستوى الثقافي					[illegible]
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
المستوى 1 — 18	سنة 7	16،6	16،6	50	16،6	22،2	44،4	16،6	5،5	11،1	55،5
17	سنة 8	17،6	35،5	41،7	5،8	41،5	29،4	23،5	—	5،8	5،8
17	سنة 9	35،5	23،5	29،4	11،7	23،5	29،4	23،5	11،7	5،8	17،6
المستوى 2 — 16	سنة 7	—	25	43،7	12،5	6،2	12،5	43،7	18،7	18،7	31،2
14	سنة 8	14،3	28،5	42،8	14،3	7،1	21،4	57،1	14،5	7،1	7،1
19	سنة 9	25	15	50	5	—	20	25	25	25	—
المستوى 3 — 60	سنة 7	15	23،5	38،3	23،3	1،6	3،3	3،3	38،8	53،3	1،6
47	سنة 8	15،2	21،7	41،3	21،7	2،2	8،7	15،7	36،9	36،9	6،5
108	سنة 9	14،8	33،3	35،3	16،6	1،8	14،8	24	31،5	27،7	1،8
المجموع الكلي 315		14،9	26،6	39،3	16،8	6،6	14،6	24،7	25،7	27،3	10،4

شكل (2[illegible])

حسبت النسب المئوية انطلاقا من عدد تلاميذ كل مستوى في اللغة المكتوبة .

فيما يخص وجود مكتبة تحتوي على كتب باللغة العربية يلاحظ أن عددا قليلا من التلاميذ

يوجد في حوزتهم ذلك ويتوزعون كما يلي : 24 % في السنة 7و 6،5 % في السنة 8 و3،5 % فقط في السنة 9 . (النسب حسب عدد تلاميذ كل سنة) .

1 ـ المستوى الاقتصادى

يظهر من الجدول أن النسب العالية من التلاميذ توجد في المستوى الاقتصادى الثالث ، الذى يتضمن أهل المهن المتوسطة . إن انتشار التلاميذ حسب كل مستوى في اللغة المكتوبة وبين المستويات الاقتصادية الأربعة يختلف من مستوى اقتصادى لآخر . فالمستوى اللغوى الأول للسنوات الثلاث يتوزع كما يلي : 23 % في المستوى الاقتصادى الأول ، و25 % في الثاني ،و40،4 % في الثالث. وأخيرا 11،5 % في الرابع .

أما المستوى اللغوى الثاني للسنوات الثلاث فيوجد 14 % في المستوى الاقتصادى الأول ، بينما يوجد 40 % في الثاني ، و46 % في الثالث ولا يوجد سوى 10 % في الرابع . وفيما يتعلق بالمستوى اللغوى الثالث لكل السنوات فانه يتوزع حسب ما يلي : 3،05 % في المستوى الاقتصادى الأول ، و28 % في الثاني ، ثم 37،4 % في الثالث ، وأخيرا 19،6 % في الرابع . حسب الجدول ، وحسب هذه النسب ، يتبيّن أن انتشار التلاميذ في المستويات الاقتصادية الأربعة ، يكاد يكون متجانسا ، ما عدا المستوى الاقتصادى الثالث حيث ترتفع النسب أكثر . ومن هنا يمكن أن نستنتج أن المستوى الاقتصادى للعائلة لا يظهر تأثيره بشكل واضح في التلاميذ حتى يكوّن لديهم صعوبات في تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية في حالة كونه منخفضا أو يحد منها اذا كان ميسورا . وهذا خلاف لنتائج عدة دراسات منها ما توصل اليه كل من (هانس hans) و(روبانسون robinson)[1] سنة 1967، حيث وجدا أن المستوى الاقتصادى ذو أثر فعال في عملية تعلم القراءة والكتابة، ونفس الشيء استنتجه كل من (وولى waulley) و(ستاى stay) في نفس السنة، في الدراسة التى قاما بها على عينة واسعة من تلاميذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية .

---

(1) in Malmquist (E), l'enseignement de la lecture en sued et les mesures prises pour la correction des difficultés chez l'enfant, collogue " lecture et pédagogi " 1972 ".

وتنبه الى ذلك كذلك (هوتيات hotyat) منذ سنة 1956 ، حيث اكتشف أن أبناء الميسورين اقتصاديا أكثر نجاحا في تعلم القراءة والكتابة من غيرهم .

ولكن الى جانب هذه الدراسات ، توجد دراسات أخرى اثبتت عدم الترابط الدائم بين ما يعانيه التلاميذ من صعوبات في القراءة واللغة المكتوبة وبين المحيط العائلي ، خاصة المستوى الاقتصادى ، ومن بينها دراسة (روبانسون robinson 1946) عن (مالكيست malmquist) الذي لم يجد أى ترابط بين القصور في القراءة والكتابة والعوامل المتصلة بالبيئة العائلية . والى جانب هذه النتيجة توجد الدراسات الانجلو سكسونية التي نفت تدخل عامل البيئة العائلية في تكوين صعوبات القراءة والكتابة (فلوفيل lovelle) سنة 1965 اكتشفت أن هذه الصعوبات توجد في جميع الطبقات الاجتماعية ، فإذا كان الوسط العائلي يتدخل في المردود المدرسي ، فانه لا يتدخل في صعوبات تعلم القراءة والكتابة . (1)

يلاحظ أن نتائج البحث الحالى تتطابق على نتائج الدراستين الأخيرتين وتساند ما أثبتته (لوفيل lovelle) من حيث مدى تأثير المستوى الاقتصادى لتلاميذ العينة في تكوين صعوبات القراءة والكتابة أو الحد منها . وللتأكد من عدم تدخل الجانب الاقتصادى في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية يمكن تطبيق مقياس $كا^2$ الذى يبيّن مدى تجانس أو اختلاف الأفراد في ظاهرة ما من الظواهر . ولقد نتج عنها أن قيمة $كا^2$ الحسابية تساوى الى 3,558 وتقابلها القيمة الجدولية/عند احتمال 25, بدرجة الحرية 6 [illegible] . وهنا يظهر بكل وضوح أنه لا يوجد هناك فرق بين التلاميذ في السنوات وفي المستويات الثلاثة . وإن دل هذا على شيء فانما يدل على تأكيد التعليق الذى ذكر عن الجدول السابق والخاص بالمستوى الاقتصادى . وما دمنا بصدد ذكر الفروق فانه يمكن تناول المستوى الثقافي ومدى تجانس أو عدم تجانس تلاميذ العينة فيه . باستخدام هذا القياس .

(1) Lovelle, (M.F.), Walsey educ. Reserch. 1965 in. comment dépister une dyslexie chez l'enfant P. Debray F. Nathan.

إن الأمر يختلف كثيرا عما ذكر في المستوى الاقتصادي ، فقيمة كا² الحسابية أكبر بكثير من قيمتها في الجدول ، إذ أن الأولى بلغت 28،01 مقابل 21،95 في الثانية عند احتمال 995, وعند درجة الحرية 8 . وإن دلّ هذا على شيء فانما يدل على الفارق الجوهري الكبير الموجود بين تلاميذ المستوى الأول والثاني وبين تلاميذ المستوى الثالث الذي يعتبر في أغلب الأحيان محضا ثقافيا ، ويتضح ذلك أكثر في التعليق على الجدول فيما يلي :

2 ـ <u>المستوى الثقافي</u>

يلاحظ أنه تكفي نظرة سريعة للجدول ـ الجانب الخاص بالمستوى الثقافي ـ للكشف عن التباين الواضح بين المستويات اللغوية الثلاثة، حيث يكاد كل مستوى يستقل بمستوى ثقافي خاص به . فالمستوى اللغوي الأول/ تتوزع نسبت التلاميذ فيه على المستويات الثقافية الثلاثة الأولى ، والنسب العالية توجد في الثاني . والمستوى اللغوي الثاني تتوزع نسب التلاميذ فيه على المستويين الثقافيين الثاني والخامس وترتفع النسب في الثالث تقريبا . أما المستوى اللغوي الثالث فنسب التلاميذ فيه تتوزع بين المستويات الثقافية من الثالث الى الخامس، والنسب العالية توجد في الرابع والخامس، وهذا يؤكد ما استنتج من تطبيق مقياس كا² الذي وضّح الفروق توضيحا كبيرا بين المستويات اللغوية . إن هذا التقسيم التتابعي الطبيعي موجود بين التلاميذ في البيئة الاجتماعية ـ الثقافية التي يعيشون فيها . ويؤكد هذا التباين القائم بين المستويات اللغوية الثلاثة تأكيدا واضحا على أن المستوى الثقافي المتمثل في المستوى التعليمي لأفراد العائلة، وفي نوع المساعدة التي يتلقاها الطفل فيها بالاضافة الى وجود مكتبة تضم الكتب العربية ـ يتدخل بشكل مباشر في تكوين أو الحد من صعوبات تعلم القراءة واللغة العربية المكتوبة . ويمكن ذكر النسب الهامة للمستويات كما يلي : تتوزع نسب تلاميذ المستوى اللغوي الأول على المستويات الثقافية

حسب ما يلي : 28،8 ٪ في الأول ، و34،6 ٪ في الثاني ،و20 ٪ في الثالث، و5،7 ٪ في الرابع ،ثم 7،5 ٪ في الخامس . وتتوزع نسب تلاميذ المستوى اللغوي الثاني كما يلي : 4 ٪ في الأول ،و18 ٪ في الثاني و 41 ٪ في الثالث،ثم 20 ٪ في الرابع ، وأخيرا 18 ٪ في الخامس. وأما نسب تلاميذ المستوى اللغوي الثالث فتتوزع كما يلي : 1،8 ٪ في المستوى الثقافي الأول ، و10،3 ٪ في الثاني، و 21،9 ٪ في الثالث ثم 31،7 ٪ في الرابع و 34 ٪ في الخامس. من خلال هذا يستنتج أن المستوى الثقافي الجيد أو المتوسط يساعد تلاميذ العينة على التغلب على الصعوبات التي يشكون منها في قراءة وكتابة اللغة العربية ، بينما ينخفض المستوى الثقافي المنخفض التلاميذ بحيث لا يجدون أية مساعدة ، ولا سند عند الحاجة ، خارج المدرسة، فالصعوبات التي يعانون منها لا يعمل الوسط الثقافي العائلي على الحد منها ، إذا كان لا يساهم في تكوينها . وغالبا ما يفتقر أبناؤنا الى هذا الدعم الأساسي الذي يعد ضرورة ملحة لفهم وتمثل ما يمكن أن يفلت منهم بعد مدة قصيرة، نظرا للأمثلة القليلة التي يستخدمها المعلم في تدعيم وترسيخ المعلومات بسبب ضيق الوقت. وهناك دراسات عديدة أثبتت أهمية الوسط الثقافي الميسور في مساعدة المتعلم على النجاح في المدرسة عامة وفي القراءة والكتابة خاصة أهمها دراسة (كريلو karillo) و (شلدون sheldon)[1] سنة 1952 والتي وجد فيها الباحثان معامل ارتباط موجب ودال بين الوسط الثقافي ودرجة القراءة والكتابة ، ويتميز أبناء الأهالي الذين حصلوا على شهادات جامعية بالقراءة والكتابة الجيد بين أكثر من أبناء الذين توقفوا عن الدراسة في المستوى الثانوي أو أقل . ونفس النتيجة توصل اليها (جيلي ميشال G. Michel)[2] سنة 1969. حيث أثبت أن أبناء الوسط الثقافي الميسور يتعلمون القراءة واللغة المكتوبة . بسهولة أكثر من غيرهم . وكذلك (بيرنستين bernstein)[3] الذي أكد على أن أبناء الطبقة

(1 _ 3) Gras (A.), Sociologie de l'éducation, Larousse Université 1974.

(2) Michel (G.), Bon élève, mauvais élève P.U.F. PARIS 1969.

الاجتماعيـــة الثقافية/الجيدة أكثـــر حظا في اكتساب اللغـــة الفصحى وتعلمها في المدرســـــــة أكثـــر من أبناء الطبقـــة الاجتماعيـــة الثقافيـــة المتوسطـــة أو المجحفـــة .

والخلاصـــة هي أنه رغم نفي الأنجلو سكسون — لونيـــل lovelle — لتدخل عامـــل الوسـط العائلي بما فيه المستوى الاقتصادي أو الثقافـــي في تكوين صعوبات تعلم القـــراءة وقواعـــد اللغة المكتوبـــة ، فانه مع ذلـــك ينبغي التأكيـــد على أن الممارسة والتكرار وتبصير المتعلـــم تبصيرا مستمـــرا بأخطائه يساعده على اكتساب اللغة المكتوبـــة أكثر مما لو اقتصـــر على ما يقدم اليه في المدرســـة فقط . وهذه الممارســـة والتبصيـــر يجدهما المتعلم في عائلته أكثـــر من أي وسط آخر . فالعائلة تقـــوم بمتابعـــة أعمال ابنها — خاصة على المستوى اللغوي — وتراقب سلوكـــه اللغوي الشفاهي والكتابـــي مما يكوّن لديـــه دعما وسندا مستمرا للقضـــاء على الصعوبـــات اللغويـــة والمدرسيـــة التي يمكن أن يواجههما بدون هذيـــن العامليـــن المساعديـــن : فالتلميـــذ الذي يكتب موضوعا انشائيا في البيت ثم يعرضه على أخ أو أب أو أم لتبصيـــره بالثغرات التي يمكن أن توجد فيه لأكثر من مرة سوف لن يعاني من صعوبـــات قـــواعد الكتابة، ولا من ضعف أساليب التعبير مثل زميلـــه الذي لا يجد أية مساعدة أو سنـــد يستعيـــن به على القضـــاء على صعوباتـــه ، ومن هنا يمكـــن التأكيـــد على أهميـــة المستـــوى الثقافـــي الميسور في مساعدة الأطفال على النجاح في المدرسة عامة .

الفصـــل الثالـــث

الوسـط التربـوي وصعوبات تعلم قـراءة وكتابـة اللغة العربية . (1)

لم يتجاهل التربويـون مشكلة "صعوبات تعلم قراءة وكتابـة اللغة" التي تعنيهـم بصفـة خاصـة ، فقد استفاد الاتجاه التربوي من نتائـج الدراسات في العلوم الأخرى، خاصة علم النفس المدرسي واللغوي وكذلك الدراسات التي انجزت في ميدان علم النفـس الاجتماعـي والعلاقة بين حيـاة الطفل الاجتماعيـة وأثرها على تحصيلـه الدراســي .
وبما أن مجال هذا الفصـل يتناول البيئـة التربويـة بعناصرها الأساسيـة المؤثــرة في المتعلم ، وهي : البرنامـج المدرسي والمعلم وطرق التعليـم ، فإنه يقتصـر على هذه الميادين الثلاثـة في هذا الفصل . ــ فالبرنامج المدرسي وليد أهداف مسطـرة ومخططـة بطرق دقيقـة بحيث يمكـن تحقيقهـا على مدى معين قريبا كان أم بعيـدا ــ حسب الخطـة ــ ولا يمكـن تحقيقهـا الا عن طريـق إيجـاد الوسائل والطرق الكفيلـة بذلك ، وهذا ينطبـق طبعا على كل البرامـج سواء كانت مدرسيـة أو مهنيـة أو اجتماعية ولا تختلـف اللغة العربيـة ببرنامجهـا عن هـذا المسـار في العمـل على تحقيق ما تصبو اليه من أهـداف وغايات .

لقد مرت على القارئ الأهداف العامة للغة العربيـة في كل من المرحلة الابتدائية والطـور الثالث من التعليـم الأساسي في الفصـل الأول من الباب الأول وأوضحنـــا الغايات التي ترمـي الى تحقيقهـا ، وأنواع السلوك المنتظـرة من التلميـذ أن يكتسبهـا من هذا البرنامـج الذي سيعرض فيما يلـي ، ثم نتطرق الى عناصـر العمليـة التربويـة الأخرى التي تؤثر في المتعلـم والمذكـورة سابقا ، حسب نتائج الدراسـة الميدانيـة خاصـة ما يتعلق بالمعلم وطرق التعليـم والتقييـم .

برنامـج اللغـة العربية في المرحلة الابتدائية والطور الثالث من التعليم الأساسي

دخل تلاميذ العينـة المدرسـة ابتداء من سنـة 1975 الـى سنـة 1977

حسب المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه أثناء اجراء الدراسة ، فتلاميذ السنة التاسعة دخلوا في 1974 - 1975 ، وتلاميذ السنة الثامنة دخلوا في 1975 - 1976 ، بينما دخل تلاميذ السنة السابعة في 1976 - 1977 . وبما أن البرنامج التعليمي المطبق في ذلك الوقت ، والقديم في المدرسة الأبتدائية ، أي غير الذي يطبق حاليا ، لذلك نستعرض البرنامج المطبق عمليا في مادة اللغة العربية .

أ - في المرحلة الابتدائية *:

يتكون برنامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - بغض النظر عن السنتين الأوليين - من ثلاث مواد أساسية هي : 1) التعبير وما يتبعه من أنشطة كالمحفوظات والمفردات ودراسة النصوص ، 2) القواعد النحوية والإملائية ، 3) ثم القراءة . يشرع في تعليم التعبير والمحفوظات وقواعد الاملاء والقراءة منذ وقت مبكر ، بينما تعلم دروس المفردات والنصوص وقواعد النحو والصرف ابتداء من السنة الخامسة الابتدائية .

1 - التعبير : وينقسم الى قسمين ، شفاهي وكتابي . فأما الأول فيتكون من مجموعة مواضيع تساير مواضيع ومحاور القراءة ، ويبدأ في تعليمه منذ السنة الثالثة . وتشتمل مواضيع التعبير الشفهي على مفردات وتعابير وتراكيب وقوالب لغوية تسمح باكتساب التلميذ لغة شفهية سليمة . أما التعبير الكتابي فيعتبر الخطوة الثانية للأول ، حيث يحاول المعلم فيه تعليم التلميذ كتابة فقرات متدرجة في الصعوبة ، ومتصلة بمواضيع التعبير الشفهي مطبقا ما تعلمه من أساليب لغوية ، وتراكيب وترقيم ورسم املائي ، كما يصوغ جملة من الأفكار المكتسبة في مواضيع القراءة والمحفوظات ودراسة المفردات ... في هذه الفقرة . وفي السنة السادسة يشرع التلميذ في التدرب

---

* برامج ومواقيت التعليم الابتدائي . وزارة التعليم الابتدائي والثانوي . مديرية التنظيم المدرسي 1974 - 1975 .

على كتابة المواضيع الانشائية التي تشتق من محور الأسبوع الذي غالبا ما يكون منطلقه موضوع القراءة . وفي الموضوع الانشائي يطالب التلميذ بتطبيق ما تعلمه سابقا بالاضافة الى محتوى ما تعلمه في الأسبوع الأخير .

2 ــ المحفوظات : يذيل كل محور من محاور القراءة قطعة شعرية ، وذلك ابتداء من السنة الثالثة ، وما يمكن أن يستفيد منه الطفل من خلال حفظه لهذه القطع الشعرية ، من حيث اللغة ، وتدريبه على القوالب الجاهزة ، وتنمية رصيده اللغوي الذي يسمح له بالتعبير عن أفكاره مع التدريب والممارسة على استخدام اللغة استخداما صحيحا وذلك في كل السنوات .

3 ــ دراسة المفردات : يهدف تعليم المفردات إلى إثراء لغة الطفل وإكتسابه المفردات المتداولة الاستعمال ، مع القضاء التدريجي على اللهجة العامية ، وتدريبه على التصرف في زاده اللغوي حسب مقتضيات الأمور . أما محتوى البرنامج ، في السنتين الثالثة والرابعة ، فيتمثل في مجموعة كلمات ينتقيها المعلم من نصوص القراءة والتعبير والمحفوظات والتربية الدينية والمدنية ويستخدم بعضها على شكل تمارين من أجل ترسيخها في أذهان التلاميذ . وأما في السنتين الخامسة والسادسة فهناك كتاب خاص بهذه المادة وهو أغنى كتاب في المرحلة الإبتدائية من حيث المفردات والتراكيب والقوالب اللغوية .

4 ــ تركيب الجمل :

يتمثل تركيب الجمل في التمارين التي تدرب المتعلم على كيفية استعمال الكلمات وبعض القوالب والتراكيب اللغوية استعمالا صحيحا ، وهي مادة تعلم الطفل اللغة المكتوبة بكل أنشطتها ، ففي السنتين الثالثة والرابعة ، فقد تركت الحرية للمعلم في اختيار ما يناسب تلاميذه بالاضافة الى ما اقترح في كتاب القراءة ، وأما في السنتين الخامسة والسادسة فقد أدمج البرنامج ضمن كتاب النصوص والمفردات المذكور أعلاه .

ويمر تعليم تركيب الجمل بالخطوات التالية حسب ورودها في الكتاب : 1) التعرف على التراكيب والعبارات المتضمنة للصيغ المراد دراستها . 2) ثم بدراسة هذه التراكيب وهذه الصيغ دراسة يتمكّن التلميذ من ادراك فحواها وبنياتها . 3) تكليف التلميذ باستعمالها استعمالا صائبا في جمل أخرى لتكتسب وتصبح ملكا له . 4) إبراز مقاطع الجملة من اجل النسج على نفس المنوال .

5 - **النحو والصرف :**

يشرع في تعليم النحو والصرف ابتداء من السنة الخامسة بشكل رسمي رغم أن هناك تدريبات شفوية قبل ذلك . والسبب في تأخير هاتين المادتين هو الاعتقاد بأن الطفل لا يستطيع أن يتعلم الأمور المجردة والمنطقية في السنوات الأولى من دخوله المدرسة ، إلا بعد أن يتكون لديه القدرة على التفكير المنطقي والمجرد مع التحكم في الذات عن طريق الانتباه الارادى الذى تتطلبه دروس النحو والصرف . ويتمثل برنامج النحو والصرف في كل من السنة الخامسة والسادسة فيما يلي :

أ - **أنواع الكلمة** : الاسم : انسان ، حيوان ، شيء

الفعل : ماض ، مضارع ، أمر

- الجملة الفعلية ، فعل + فاعل + مفعول به ، أحرف المضارعة
- الأحرف الناصبة والجازمة للفعل المضارع
- الفاعل ، - الاسم المذكر والمعرف بأل ، - المذكر والمؤنث من الأسماء
- المفرد والمثنى ، الاسم المجرور وأحرف الجر دون معناها - المجرور بالاضافة
- الجمع وأنواعه بلا مجاز .
- المبتدأ والخبر + كان وأخواتها (كان ، أصبح ، ليس) + ان واخواتها (ان كأن لكن)
- اعراب المثنى

أما محتوى برنامج النحو والصرف في السنة السادسة فيشمل ما يلي :

- الجملة الفعلية : الفعل الماضي ، المضارع ، الأمر .

- الجملة الاسمية : الاسم النكرة والمعرفة ، المذكر والمؤنث ، المفرد والجمع والمثنى/ واعرابه
- الجملة الفعلية : المثبتة والمنفية ، الفعل والفاعل ، والمفعول به ، الفعل المضارع المنصوب (حروف النصب) ، المجزوم (حروف الجزم)
- الجملة الاسمية . (المثبتة والمنفية) ، المبتدأ والخبر ، كان وأخواتها (ظل ، بات ، صار) إن وأخواتها (ليت ، لعل .) ، الاسم المجرور (حروف الجر) الاسم المجرور بالاضافة .
- الجملة الفعلية ، (المبنية للمجهول) ، الفعل الماضي المبني للمجهول ونائب الفاعل ، الفعل المضارع المبني للمجهول ، الفعل اللازم والمتعدى .
- الجملة الأسمية : إسم الفاعل (الثلاثي) ، اسم المفعول (الثلاثي) الاسم المؤنث بالتاء والألف الممدودة والمقصورة ، الاسم الموصوف والصفة ، الاسم الموصول ، اسم الجمع المذكر والمؤنث السالمين . جمع التكسير ، الاسم المعطوف.
- الجملة الفعلية : الحال المفرد ، الفعل السالم وغير السالم ، المجرد والمزيد اسناد الفعل الصحيح لضمائر المتكلم والمخاطب.

يلاحظ من خلال برنامج النحو والصرف أن التلميذ بعد نهاية المرحلة الابتدائية يحصل على جملة من القواعد التى تسمح له بتهذيب لغته ، خاصة وأن محتوى البرنامج يتضمن على الضروريات التى تساعد ، على اكتساب وسيلة تحسين الكلام قولا وكتابة ولكن ما يراه المعلمون هو أن هذا المحتوى طويل [*] لدرجة أنه لاتكفي سنة دراسية واحدة لتعليمه بطريقة تضمن الإستيعاب الجيد . إن كثيرا من التلاميذ لا يستطيعون متابعة دروس النحو ، لأن المادة جديدة أولا ، ثم لأن المعلم مرتبط بزمن ما لا يسمح لغالبية التلاميذ باستيعابه بالاضافة الى ظاهرة اكتظاظ الاقسام التى لاتسمح للجميع بالفهم . كما أن مراجعة الدرس غير المفهوم في حصة الدرس الجديد كثير ما تستغرق الوقت كله مما يؤدى الى تخلف المعلم عن تقديم البرنامج بكامله وبالتالي يكون تعليم التلميذ ناقصا .

---

* الاستمارة الموزعة على المعلمين .

6 ـ قواعد الاملاء

يراد بالرسم الاملائي في هذه المرحلة تدريب التلميذ على كتابة فقرات أو نصوص قصيرة مأخوذة من كتاب القراءة ، وقد سبق له أن درسها وحضرها بمساعدة المعلم لتذليل صعوباتها ، والمتعلقة خاصة برسم الكلمات الصعبة عن طريق تعليم قاعدة معينة كالتاء المربوطة مثلا أو المفتوحة والمجالات التى تكتب فيها . ويتضمن البرنامج المقرر في المرحلة الابتدائية ما يلي :

1 ـ السنة الثالثة والرابعة : لا يوجد هناك برنامج محدد ، وانما يختار المعلم قطعا صغيرة ذات سطرين إلى أربعة سطور ويعمل على تدريب الأطفال على الرسم الاملائي دون اللجوء الى القواعد ، وإنما يكتفي بالاشارة اليها فقط .

2 ـ السنة الخامسة : يتكون برنامج السنة الخامسة من العناوين التالية:

1 ـ التدريب على التنوين لترسيخه في الأذهان .

2 ـ " " الدغم مع الحركات الثلاث .

3 ـ التاء المفتوحة (تاء الفصل . تاء جمع المؤنث السالم)

4 ـ " المربوطة المفردة المؤنثة .

3 ـ السنة السادسة

1 ـ رسم الهمزة : في وسط الكلمة (على الألف ، على الواو ، على الياء)

2 ـ " " " : في آخر الكلمة (على الألف ، على الواو ، على الياء)

3 ـ حذف الألف في الكلمات الشائعة مثل أسماء الاشارة ...

4 ـ الاسماء الموصولة بلام واحد وبلامين .

5 ـ الألف المقصورة في الاسماء وفي الافعال .

يلاحظ من خلال برنامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أن هناك كثيرا من القضايا اللغوية التى يتعلمها التلميذ ، وأنه يفترض أن لا يشكو من الصعوبات اللغوية

للدرجة التي هو عليها الآن في السنة السابعة أساسي ، نظرا لأن هذه الصعوبات ليست وليدة هذه السنة فقط وإنما جذورها تمتد الى ما قبل ذلك، ولكن رغم ذلك فإن مستوى التلاميذ ضعيف في مادة اللغة العربية بصفة عامة.

ب - برنامج اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي

لا يوجد تتابع وترابط بين برنامج اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية والطور الثالث، لأن اصلاح التعليم وتجاربه طبق في المرحلة الاعدادية وذلك منذ سنة 1977 - 1978 ولم يحدث شيء من التعديل في محتوى برنامج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فتلاميذ عينة البحث خضعوا لهذا الاختلاف في البرامج ، إذ رغم بعض التعديلات والتحسينات التي ادخلت لكن غير كافية لتساير المحتوى الكلي لهذه المادة في الطور الثالث . يتكون برنامج اللغة العربية في الطور الثالث من المواد التالية: القراءة ، النصوص، التعبير ، النحو والصرف والاملاء . ويتوزع كل ذلك على المحاور التالية:

أ - محاور القراءة والنصوص والتعبير للسنة السابعة

1 - العائلة : ويتضمن هذا المحور مراكز الاهتمام التالية : أعضاء الأسرة الصغرى والكبرى ، دور العائلة في تربية النشئ ، ميزانية العائلة ، التوفير ودوره في سعادة الأسرة .

2 - الوطن ويتضمن : وطني الجزائر ، المواطن الصالح ، التضامن الاجتماعي الدفاع عن الوطن واجب مقدس.

3 - المحيط الطبيعي ويشمل : الحيوانات الأليفة ، تعاقب الفصول ، الحياة في التربية ، الحياة في المدرسة.

4 - الصناعة : العمل شرف ، دور العمل في حياة المجتمع ، الصناعة التقليدية، الانتاج الصناعي .

5 - الطبيعـــة : المناظر الطبيعيـــة ، السهول والجبال ، البحار ، الأوديـــة ، الحقول ، الصحراء ، الواحات ، التشجير وفوائده .

6 - الحيـاة في الريـف : أهميـة الحياة في الريف من الناحية الصحية والعمـــل على تنميـة الريف ، دور الريف في التنميـة السياحية والاقتصادية .

7 - الاسفـــار : وفيه وسائل النقل ، الرحلات المدرسية ، المخيمات فوائد السفر .

8 - الرحــلات والتسليـة : يتناول هذا المحور كل ما يتعلق بفوائــد الرحـــلات والتسلية ودورهما في راحة الانسان وتثقيفـه .

ب - محـاور القراءة والنصوص والتعبير في السنـة الثامنـة

1 - التعاون الاجتماعي : تبادل الخدمات ، الانسان مدني بالطبع ، العدالــة الاجتماعيـة ، الفقر والغنى .

2 - الاعياد والمواسم : الاعياد الوطنيـة والدينيـة والمواسم

3 - المرض والعلاج : الأمراض ومنشأها وأثرها على الصحة والمردود على المجتمـع ، مع ذكر أهميـة العلاج ومؤسساتـه مثل المستشفى ، مهنة الطب مهنة انسانية ، الطـــب البيطري ، التلقيـح ضد الاوبئة .

4 - العمــل : الانسان والآلة ، حب العمل . الاتقان في العمل سبب النـــجاح الاســـلام والعمــل .

5 - الانسان ووسطــه : الوقاية خير من العلاج ، التربيـة البدنيـة ، حياة الانسان كفاح مستمـر ، السيطرة على الطبيعة الاستفادة منها .

6 - النشاط الثقافـي : الكشافـة ، قاعة الأفراح ، المدرسة ، الفنون الجميلـــة ،

7 - الحياة في الريف والمدينة: تلوث البيئة ، محاسن ومساوئ الحياة في المدينـة ، التجارة ، وسائل النقل ، وسائل التثقيف والترفيه ، في المزرعة القرية الاشتراكيـة الفلاحية ، الفروسيـة ، جني الثمار والحصاد .

جـ - محاور القراءة والنصوص والتعبير في السنة التاسعة

تهدف محاور [illegible] السنة التاسعة الى إدماج التلميذ في المجتمع إدماجا كاملا ، إذ أن مستواه الآن يسمح له بفهم وإدراك الحقائق التى يتعلمها في المدرسة وكيفية الاستفادة منها في الحياة العملية، ثم ان هناك كثيرا من التلاميذ يفارقون المدرسة لظروف مختلفة في هذا المستوى ، لذلك ينبغي تزويدهم بزاد من المعارف التي تسمح لهم بالاندماج في الحياة العملية للمجتمع الذى ينتمون إليه أما عن المحاور فهي كالتالـــي :

1 - الحياة الاجتماعية : وهو تكملة لمحور السنة الثامنة ، مع اطلاع التلاميذ على العلاقات الاجتماعية في المجتمع من عقائد وقيم وثقافة واقتصاد ...

2 - الوطن والتضحية : تبيان للتلميذ أهمية الوطن والواجب على كل فرد والدفاع عنه .

3 - الحضارة العربية الاسلامية : والهدف من هذا هو اكتساب التلميذ معارف عن نشأة الحضارة العربية الاسلامية والمراحل التى قطعتها وخمودها مع أسباب هذا الخمود ، وبالتالي يكتسب خبرة نهوض الحضارات وشروطها وأسباب زوالها حتى يعمل على الابتعاد عن هذه الأسباب .

4 - التنظيم والانتاج : ويبرز هنا للتلميذ أهمية التنظيم في تحسين الانتاج مع ذكر شروط التنظيم ووسائله وكذلك الانتاج .

5 - الطاقة : دور الكهرباء في العصر الحديث ، البترول ومشتقاته الطاقة ، ثروة وطنية ، الطاقة في خدمة التنمية .

6 - الانسان والطبيعة والمواصلات : الاقمار الصناعية ، أهمية الطبيعة ، غزو الفضاء ، الهاتف ، الوسائل اللاسلكية ، الراديو والبرق .

7 - الرحلات والتسلية : تعميق لما سبق في السنة الثامنة .

مقررات النحو والصرف والإملاء

أ - السنة السابعة

1 - الجملة الفعلية : الفعل اللازم والمتعدي ، الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل ، ترتيب العناصر الأساسية للجملة الفعلية .

2 - الجملة الاسمية : المبتدأ والخبر وأنواعه - الجملة الأسمية المنسوخة بأفعال ناقصة ، الجملة الاسمية المنسوخة بالحروف المشبهة بالفعل ، ترتيب عناصر الجملة الاسمية .

تصريف الفعل والاسم

1 - الفعل : اسناد الصحيح الى الضمائر ، تقسيمه حسب الزمان : الماضي والمضارع والأمر ، الجامد والمتصرف وأوزان المجرد والمزيد فيه .

2 - الاسم : المجرور بحروف الجر ومعانيها . المجرور بالاضافة ، اتصاله بالضمائر ، المفرد والمثنى والجمع ، النكرة والمعرفة .

3 - الاعراب والبناء : اعراب المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم .

4 - المعرب من الأسماء والأفعال : اعراب الاسماء كلها ما عدا الضمائر/الاشارة/ الموصول والنفي والاستفهام .

5 - التوابع : النعت الحقيقي ، العطف وحروف العطف

6 - الأساليب : النداء وأدواته وحكم المنادى ، الطلب ، الأمر ، النهي ، الاثبات والنفي والتشبيه وأنواعه وأركانه .

الاملاء :

1 - علامات الوقف : النقطة الفاصلة ، النقطتان ، القاطعة ، الاعتراضية . علامة الاستفهام ، علامة التعجب ، القوسان المزدوجان .

2 - كيفية الوقف : تسكين الحرف ، قلب التاء المربوطة هاء ، اللفظ بالتنوين لالتقاء الساكنين .

3 ـ التاء المربوطة والتاء المفتوحة في أواخر الأسماء والأفعال والحروف .

4 ـ همزة الوصل والقطع ، مواطن همزة الوصل وكيفية قراءتها ، الهمزة في أول ووسط وآخر الكلمة .

ب ـ السنة الثامنة

1 ـ التراكيب : الجملة الفعلية : ترتيب عناصر الجملة الفعلية ، الفعل المضارع ، رفعه ونصبه وجزمه ، الأفعال الخمسة ، تعدية الفعل الى أكثر من مفعول ، تعدية الفعل التام . أفعال القلوب والتحويل ، المفعول الثاني ، المبني للمجهول ، المفعول المطلق ، المفعول لأجله، المفعول معه ، والمفعول فيه ، الحال مفرد وجملة ، التمييز ، المستثنى .

2 ـ تصريف الاسم والفعل

ـ الاسم : المصدر الثلاثي والرباعي ، المصدر المؤول ، اسم الفاعل ،اسم المفعول المفرد والمثنى وملحقاتها ، الجمع المذكر والمؤنث السالمان .

المقصور والممدود (مع التثنية والجمع) ، المنقوص،

ـ الفعل : المعتل وأقسامه وإسناده إلى الضمائر ، اسناد المنصوب والمجزوم الى الضمائر .

ـ التوابع : النعت السببي ، التوكيد .

ـ الاساليب : الاستثناء ، الحقيقة والمجاز ، الحصر

الاملاء

1 ـ الألف اللينة في الافعال والحروف ، المدة والشدة والظاء المشالة

2 ـ الحذف والزيادة (أسماء الاشارة والموصولة ، حذف الألف في بعض الألفاظ وزيادة الواو والألف في الجمع في الفعل .

ج – السنة التاسعة

– الجملة البسيطة : معاني أدوات العطف الرابطة بين الجمل البسيطة مصادر الأفعال ، الجملة المركبة : الجملة الفعلية المركبة : جملة أصلية + جملة يمكن الاستغناء عنها أولا يمكن الاستغناء عنها . الجملة الواقعة فاعلا ، الجملة الواقعة نائب الفاعل ، مشتقات الفعل المزيد فيه ، اسم الفاعل واسم المفعول ، الجملة المؤولة بالمصدر . الجملة الواقعة مفعولا به ، الجملة الواقعة مبتدأ الجملة الواقعة خبرا ، الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة والشروع ، الجملة الواقعة نعتا ، الجملة الواقعة حالا ، الجملة المضافة ، الجملة المسبوقة بحرف جر ، الجملة الواقعة موقع الاستثناء ، الجملة الشرطية ، الجملة الموصولة ، الجملة الظرفية، الجملة الاعتراضية ، أفعال التعجب ، المدح ، الذم التصغير ، الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ، لام الجحود وواو المعية أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة جمع التكسير ، النسبة .

– لاتوجد قواعد الاملاء في السنة التاسعة .

تعليق على البرنامج الخاص باللغة العربية

يتبيّن من محتوى منهاج القراءة والنصوص والتعبير في الطور الثالث أن المحاور في كل سنة مترابطة فيما بينها بمحيط التلميذ الطبيعي والاجتماعي ، خاصة وأن قاموس المفردات والمفاهيم والعبارات التى تعلم للتلميذ وليدة البيئة التى يعيش فيها في أغلب الأحيان ، رغم التمزق الذي حدث بين ما حصل عليه هذا التلميذ في المرحلة الابتدائية وما يحصل عليه في الطور الثالث كثيرا ما يؤدي في البداية الى سوء التكيف المدرسي والذي يتخطاه عدد معتبر من التلاميذ في نهاية السنة السابعة ، وبقاء نسبة أخرى تشكو من صعوبات لغوية في الميادين المختلفة . رغم أن برنامج السنة السابعة يحتوى على دروس تعوض النقص الذى تعاني منه هذه البقية

من حيث الرصيد اللغوي بصفة عامة . أما عن محتوى برنامج النحو والصرف فإنه يمكن أن يكون كافيا لأن يجعل التلميذ يتكلم ويكتب بشكل سليم إذا ما اكتسبه اكتسابا جيدا بحيث يصبح ملكا له . ورغم ذلك فان هذا المحتوى تنقصه عدة جوانب هامة وضرورية تتمثل في العناوين التالية :

. - البناء في الأفعال والاسماء ، أسماء الإشارة ، الموصولة ، النفي ، الاستفهام ، أفعل التفضيل ، الاسماء الخمسة ، العدد المضاف كنايات العدد ، حروف الجواب وأسلوب الجواب ، حروف القسم وأسلوبه . ان هذه العناوين ضرورية للتلميذ حتى تكتمل مكتسباته في قواعد النحو والصرف .

الفصـــل الرابـــع

الوسط التربوي وصعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربيـــة (2)

الدراســة الميدانيـة

انصبت الدراســة الميدانية على ثلاثة عناصر من العملية التربويـــة التعليمية وهي : المعلم وطـرق التعليـم وأخيرا التقييـم . لأن التلميـذ كعنصر يعتبر محور البحـــث كله، كما اكتفيـت بعرض برنامـج اللغة العربيـة في المرحلة الابتدائية والطور الثالـث من التعليـم الأساسي ، لأن الفرضيـة تقول : "إن برنامـج اللغة العربيـة في الطـور الثالث كفيل بأن يجعل التلميـذ يكتسب هذه اللغة المكتوبـة السليمة من حيث المعنى والمبنـــي" .

فبالنسبـة للمعلم تناولت شروط انتقائه ومدة التكويـــن ومحتوى برنامـج تكوينـــه مع الأخذ بعين الاعتبار التخصص في اللغة العربيـــة والتكويـــن المهني ، ثم مـــــدى الاستفادة من هذا التكويـــن ، وقد اعتمـدت في ذلك على التجربـــة الشخصيـــة لعدم وجود وثائق رسميـــة أو دراسات ميدانية في هذا الشأن . أما عن طرق تعليـم اللغـــة العربيـــة في الطور الثالث ، فقد اعتمـدت على محتوى الاستمارات الموزعـة على المعلمين والأساتذة ، بالاضافـة الى حضور حصص عديدة لكل نشاط من أنشطـة اللغة العربية .

وأما عـــن التقييـم فقد جمعت كل ما أنجـز خلال السنة الدراسيـة 84 ـ 85 مـــن اختبارات وفـروض واكتشفـت الأهداف التي يرمـي اليها والوسائـل المستخدمـــة في ذلك في هذا الطور وفيما يلي العنصر الأول وهو المعلم : [illegible]

[illegible]

[illegible]

المعلـــم :

المعلم هو العنصر الثاني في العملية التعليمية ، نحو المسـار الموصل بين البرامج

والتلميذ وعن طريقه تتحقق الأهداف أو تتعطل ، خاصة إذا عرفنا أنه أقرب الناس الى المتعلم وأقدرهم على تحسس مشاكله ومساعدته على حلها، وهذا اذا كان يتمتع بصحة نفسية جيدة وبمستوى ثقافي ومهني يخولان له ذلك. إذ بينت نتائج عدة دراسات أن أثره ذو فعالية كبيرة في العملية التربوية، وأن اعداده المهني اعدادا جيدا يقضي على كثير من المشكلات المدرسية التي يمكن أن يعانيها المتعلم عما اذا كان معلمه قد تكوّن تكوينا ناقصا .(1) (2) وفيما يلي الجوانب التي تتعلق بالمعلم والمذكورة في المقدمة والخاصة بالطور الثالث من التعليم الأساسي :

1 ـ <u>الانتقاء وشروطه</u>

من خلال مناشر وزارة التربية والخاصة بالسنوات من 1975 الى 1982 ، فان شروط انتقاء أستاذ اللغة العربية للتعليم المتوسط تتمثل فيما يلي :

أ ـ أن يكون المترشح حائزا على شهادة مدرسية تثبت أنه تابع الدراسة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الشعبة الأدبية خاصة .

ب ـ أن يخضع لمسابقة كتابية في مادة التخصص ومسابقة شفاهية .

ج ـ إذا حصل المترشح على شهادة البكالوريا ، فانه يعفى من المسابقة الكتابية حتى ولو كان تاريخ الحصول عليها قديما . هناك مسابقتان في كل سنة دراسية، الأولى تجرى في نهاية السنة ، بينما تجرى الثانية في بداية السنة الدراسية الجديدة ، ففي الأولى يشارك عدد كبير من المترشحين ، وذلك قبل ظهور نتائج امتحان البكالوريا . أما سبب وجود المسابقة الثانية فيعود الى انسحاب عدد كبير من الناجحين في الأولى نظرا لنجاحهم في البكالوريا مما يؤدي الى عدم استيفاء العدد الباقي حاجة معاهد التكوين ، مما يدفع المسؤولين الى قبول نسبة معتبرة من المترشحين

---

(1) Mal$_m$quist, (E), les difficultés d'apprendre à lire A. Colin Bourlier 1973.

(2) انطوان رحمة ، أثر الاعداد التربوي للمعلمين في الاعدادي ، في عملهم المدرسي في سورية . مجلة التربية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

الضعاف عن طريق التنازل عن الدرجة التى تمثل معيار هذا القبول .

2 – محتوى برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية *

الأدب والنصوص : 1 – العصر الجاهلي

أ – الشعر : زهير بن أبي سلمى : دراسة المعلقة وخصائصها من حيث المضمون والشكل :

ب – النثر: نماذج من أمثال العرب وخطبهم وحكم وخصائص كل منهما من حيث العمق والايجاز وجمال الأسلوب.

2– أ – العصر الاسلامي والاموى

1 – لمحة عن أثر الاسلام في حياة العرب الاجتماعية والأدبية .

2 – أسلوب القرآن والحديث وأثرهما في اللغة والأدب.

3 – توحيد اللهجات وتأثير التعاليم الاسلامية في العاطفة والأفكار والأسلوب.

4 – نماذج من القرآن والحديث توضح ذلك الأثر.

5 – نصوص تمثل الأدب الاسلامي والأموى شعرا ونثرا .

ب – الشعر : جرير (دراسة عصره من خلال أشعاره في النقائض والمدح والغزل والوصف والهجاء) .

جـ – النثر : على ابن أبي طالب ، نصوص من نهج البلاغة في الحث على الجهاد والوعظ والوصف .

3 – العصر العباسي

أ – لمحة عن بيئة الأدب العباسي ومظاهر الحياة المختلفة الاجتماعية والفكرية والسياسية مع بيان أثر اختلاف الثقافات وانتشار الترجمة والعلوم العقلية

* المعاهد التكنولوجية للتربية للمتعليمين الابتدائي والمتوسط. وزارة التعليم الابتدائي والثانوى ، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة. د ت .

في هذا العصر . ثم نصوص الأدب العباسي شعرا ونثرا .

ب ـ الشعر : المتنبي : دراسته من خلال الحكمة والفخر والمدح ، نشأته وحياته ، آثاره وأغراض شعره .

جـ ـ النثر : الجاحظ ، عصره وحياته وصلته بالمعتزلة ، نصوص من كتاب البخلاء والبيان والتبيين والحيوان ، اهم آثاره الباقية (الكتب الثلاثة المذكورة) ودراسة نماذج من هذه الآثار .

4 ـ الأدب في الأندلس والمغرب

أ ـ لمحة عن بيئة الأدب والحياة الفكرية والسياسية والاجتماعية في هذا العصر ، نصوص تمثل الأدب في هذا العصر شعرا ونثرا .

ب ـ الشعر : ابن زيدون ، عصره وحياته السياسية والعاطفية ، آثاره : الديوان والرسالتان الجدية والهزلية . نماذج من شعره في الغزل والوصف والشكوى .

جـ ـ النثر : ابن خلدون ، نصوص في الحضارة والاجتماع والتربية ، آثاره : كتاب العبر والمقدمة ، مكانته كمؤسس علم الاجتماع وفلسفة التاريخ .

5 ـ عصر النهضة

أ ـ لمحة عن أسباب النهضة الأدبية ومظاهر الحياة العلمية والفكرية والاجتماعية والسياسية وأثر ذلك في الأدب شعرا ونثرا ، نصوص تمثل الأدب في هذا العصر .

ب ـ الشعر : شوقي ، نشأته وأثرها في شعره ، غزارة انتاجه الشعري وتنوعه ، نماذج من شعره التمثيلي والسياسي والاجتماعي والاسلامي .

جـ ـ النثر : طه حسين ، نشأته وتربيته ، ثقافته ونشاطه في الأدب والنقد ، نماذج من نثره .

6 ـ الأدب المهجري :

أ ـ العوامل التى أثرت في تكوينه ، خصائصه من حيث المضمون والشكل ، نماذج لأشهر أدبائه .

7 — **النقـد الأدبـي** : لمحة عن نشأة النقد في الأدب العربي وتطوره وأشهـر النقـاد .

8 — <u>المـذاهـب الأدبيـة</u>

1 — نشأة هذه المذاهب والعوامل التي أدت الى وجودها ، وأشهر هذه المذاهب : الكلاسيكيـة ، الرومانسية ، الواقعية ، الرمزية ، الوجودية ...

2 — تأثر الأدب المعاصـر بهذه المذاهب الأدبية وأمثلة لهذا التأثـر (العقـاد ، المازنـي ، سليمان العيسى ، الشابي ، عمـار ...)

9 — <u>فنـون الأدب</u>

أ — الشعـر : أنواعه : غنائـي، تمثيلي ، قصصي الشعر العربي المعاصـر ، السياسي والوطني والقومي ، الاجتماعي ، الوصفي .

الى جانب هذه الموضوعات هناك موضوع القراءة الموجهـة والحرة والانشاء ، أما عن موضوعات النحو والصرف فألخصها فيما يلي :

1 — البلاغة : الفصاحة والبلاغـة ، الاسلوب العلمي ، الأدبي ، الخطابـي .

2— علم البيـان : التشبيـه ، أركانه ، أقسامه ، أغراضه ، الحقيقة والمجـاز ، المجـاز اللغوي ، الاستعارة وأنواعها ، المجاز المرسل علاقاته ، الكناية وأقسامها ، أثر علـم البيان في تأديـة المعاني .

3 — علم المعاني : الكلام الخبري والانشائي ، الخبر ، أغراضه ، خروج الكلام عـن مقتضى الظاهر ، الانشاء الطلبي وأقسامه وغير الطلبي ، القصر وأنواعه ومجالاته ، التقديـم والتأخير في الجملتيـن ، الفصل والوصل الايجاز والاطناب والمساواة ، أثر علم المعانـي في بلاغة الكلام .

4 — علم البديـع : المحسنات اللفظية ، الجناس ونوعيـه ، السجع ، المحسنـات المعنويـة : الطباق ، المقابلـة ، حسن التعليل والتوريـة ، تأكيـد المدح بما يشبـه الذم وعكسـه ، أسلوب الحكيم ، مكانة علم البديع من علوم البلاغة .

5 — العروض: نشأة العروض ، ومؤسسه وبعض المصطلحات العروضيـة ، فكرة مجملة

عن الأوزان العروضية المتداولة ، التدريبات العملية على التقطيع في الأوزان السابقة فكرة مجملة عن القوافي في الشعر العربي وأثرها في موسيقى الشعر ، تطور القصيدة العربية من حيث الأوزان والقوافي .

ملاحظة : يوجد في هذا البرنامج القديم برنامج واسع لدراسة اللسانيات وفقه اللغة ، الا أنه لم يطبق في معاهد التكوين ، وقد اقترح وطور في البرنامج الجديد الخاص بالتكوين لمدة سنتين .

برنامج التكوين المهني لشعبة أساتذة التعليم المتوسط

وضع هذا البرنامج لنمط السنتين في التكوين ، الا أنه غير مطبق على المستوى الفعلي ، لذلك يضطر الأستاذ المكوّن أن يتقصى المواضيع التى تناسب المتدرب في عمله ، رغم أنها ضرورية كلها في تكوين المربي .

1 - برنامج السنة الأولى باختصار

أ - علم النفس : علم النفس العام : تعريف علم النفس ، موضوعه ميادينه ، طرق البحث في علم النفس ، السلوك ودوافعه ، الحياة النفسية ووظائفها ، الادراك والادراك الحسي ، الانتباه ، التذكر ، التخيل ، التفكير واللغة ، الذكاء ، الانفعالات ، الشخصية سيكولوجيه التعلم وبعض نظرياته .

ب - التربية : بعض المفاهيم ، وظائف التربية ، أوساط التربية ، العوامل التى تتحكم في التربية ، سياسة التربية في الجزائر ، أهداف المدرسة الجزائرية ، اصلاح التعليم .

ج - التربية التطبيقية : منهج البحث في التربية ، زيارة مؤسسات التعليم المختلفة .

2 - برنامج السنة الثانية

أ - علم النفس : علم النفس الطفل المراهق دراسة معمقة للنمو في الطفولة والمراهقة ومن جميع الجوانب .

ب - **التربيـــة** : العنصر الانساني ، إطار التربيـــة ، الوسائل المعينة ،العلاقــات في التربيـــة ، التواصل ، مناهـــج التفكيـــر (القياس والاستنتاج والاستقـراء التحليــــل المادي للقسم ، التنظيم التربوي ، الوسائل التعليميـــة ، التقييم ، الوسط المدرسي الادراي والتربوي والعلاقات القائمة فيهما ، التنشيط في المدرســة .)

جـ - **التربيـــة التطبيقيـــة** (باختصار) .

يتناول هذا الجانب المدخل العام للتربية العملية ، ثم تحضير الدروس وأهميتـــه والمواد التعليميـــة وأهدافها العامة والخاصة بكل مستوى ، والوسائل التعليمية ، ثـــم التدريب على تحضير المذكرات والتوازيـــع المختلفة . ثم يتناول البرنامـــج التواصل وطرقه ووسائله ومشاكلـــه ، ويدرب المتدرب على كيفيـــة التقييم والامتحان والتصحيـــح وغير ذلــك من المواضيع التي تتصل بهذا المجال . أما التدريب العطي فيتمثـــل في مشاهـــدة الدروس في الميدان ثم مناقشتها في الأسبوعيـــن الأوليين من بدء الدروس ، ثم يقوم بعد ذلك بتطبيق الدروس تطبيقـــا فعليا باشراف الأستاذ صاحب القسم أو الأستاذ المكوّن .
لذلك يعتبر هذا التدريب غير كاف لتكويـــن أستاذ اللغة العربيـــة في المرحلـــــــة الاعدادية تكوينـــا عمليا ، فهو يجري حسب ما يلي : بعد بضعة أسابيع من الدخـــول الى المعهد ، تعين أفـــواج من المتدربيـــن في متوسطات ولدى الاساتذة المطبقيـــن الذين يتكفلونهـــم ، ويبلغ عدد أفراد الأفواج أحيانا ستـــة(؟) ... ، يحضر هؤلاء حصـــة أو حصتين للمشاهدة ثم يشـــرعون في تقديـــم الدروس مرة كل أسبوع ولمـــدة ثلاث ساعات فقط . تخصص حصة واحدة - ساعة واحدة - لكل واحد منهم . من هنا يمكن الاستنتـــاج أن ما يمكن أن يقدمـــه هذا الأستاذ المتكوّن على هذه الطريقـــة وفي هذه المدة القصيرة مع عدم استيعابـــه للبرنامج المخصص له وعدم شمول هذا الأخير لمادتي اللسانيـــــات وعلم النفس اللغوي ، مع تقييم مدى نجاحه تقييما تقليديا ، بحيث لا يرسب الا عدد قليل جدا ... لا يمكن أن يكون ذا أثر فعّال في مردودية تعليم اللغة العربية عامة والمكتوبة خاصة وقد ظهر ذلك من خلال ما قدمه تلاميذ العينـــة من نتائج الأعمال التي كلفـــوا بانجازها ،

ومدى انحطاط المستوى لدرجة أنه لا يمكن بحال من الأحوال اعتبار هؤلاء التلاميذ في مستوى الطور الثالث المنتظر أو المتصور.

لقد تمت محاولة تعديل برنامج اللغة العربية الذي ظهر سنة 1985 والذي يطبق حاليا في نمط التكوين الخاص بالسنتين ، بينما ظهر تعديل برنامج المواد المهنية منذ 1983 ـ 1984 ، والذي قامت به لجنة غير متخصصة بأمور تعديل البرامج لذلك كان التعديل شكليا أكثر مما هو علمي يعتمد على الدراسة الميدانية لذلك فهو لا يختلف جوهريا عن الذي ذكر في بداية هذا الجزء من البحث والخاص بتكوين المعلم .

مدة التكويـــــن

إن مدة التكويـن في المعاهد التكنولوجية للتعليم المتوسط لا تتعدى سنة دراسية الى وقت قريب ، حيث شرعت الوزارة في تمديد المدة إلى سنتين في معاهد العاصمة وفي بعض التخصصات منها اللغة العربية . وهذا منذ السنة الدراسية 1983 ـ 1984 . تدوم الفترة التكوينية قبل ذلك شهورا قليلة ، إذ غالبا ما يشرع في تقديم الدروس، التقديم الفعلي في شهر أكتوبر ، ثم تأتي عطلة الشتاء والربيع ، وبعد ذلك تستمر الدراسة غالبا ، الى عشرين من شهر ماي لتجرى الامتحانات بعد ذلك ويكون عدد شهور التكوين لا يتعدى السنة ، بغض النظر عن عطل المناسبات وعطل أيام الاسبوع .

تعليق على المعلم وتكوينه

بعد عرض شروط انتقاء المعلم وبرنامج ومدة تكوينه في المعاهد التكنولوجية للتعليم المتوسط ، يمكن مقارنة كل هذا لمعرفة المشكلات التي يمكن أن تنجز عنها ، وأول هذه المشكلات هي أن يعترض الاستاذ المكون المستوى الضعيف الذي يتميز به المتدربون منذ بداية السنة ، مما يجبره على مراجعة بعض المعارف الأساسية التي لاغنى عنها ، لكي يستطيعوا استيعاب البرنامج ، وفي هذه العملية ضياع للوقت الذي خصص للبرنامج الجديد كله ، وماذا يفعل الأستاذ ؟ لا حيلة له سوى أن ينتقي المواضيع التي يراها مفيدة ليتعمق في تدريسها ، بينما يمر على المواضيع التي يراها ثانوية

مرورا سطحيا ، أو يتركها دون التعرض اليها تماما ، وهذا ينطبق على برنامج اللغة العربية أو برنامج المواد المهنية، علما بأن كل المحتوى ضروري للمتدرب ولعملية التكوين، إن هذه الطريقة ، وهذا التصرف هما شأن المدة طويلة . هذا ما يتعلق بالعلاقة بين محتوى البرنامج والمدة المخصصة لتعليمه ، فماذا عن المحتوى نفسه ؟ خاصة محتوى برنامج المواد المهنية ؟

إنه تقليدي في شكله ومضمونه ، فبرنامج اللغة العربية يعكس الى حد كبير برنامج التعليم العام ، كما أنه يغلب عليه الطابع النظري ، وهو مقسم الى مواد مستقلة . كل واحدة عن الأخرى ، حتى وإن كان نفس الاستاذ يقدم مادتين أو أكثر، نجد هذا التقسيم موجودا كما أن أغلب جوانب البرنامج يهتم بالذاكرة وبالتحصيل بمعناه التقليدي والضيق ، لأنها تعتمد في تقييم النتائج على النظام القديم والاسلوب الوحيد وهو الامتحانات . أما ما يتعلق ببرنامج التكوين المهني ، فإن الاهتمام كله منصب على الفكر التربوي التقليدي وطرق التدريس وعلم النفس التربوي الذي يردد على مسامع المتدربين والمقدم في شكل دروس ومحاضرات دون ربطه بالجانب التطبيقي فالاساتذة يهتمون بتقديم الدروس بشتى الوسائل من أجل انهاء أكبر جزء ممكن من البرنامج ، دون أن يدركوا أن كل جزء منه يحقق هدفا ، وإذا لم يتحقق رغم تقديم الموضوع فانه لافائدة من ضياع الوقت والجهد فيها . فالحقيقة أن برنامج المواد المهنية لا يظهر أثره الا من خلال اجابات المتدربين على أسئلة الامتحانات التي تعتبر المقياس الوحيد للنجاح أو الرسوب . إلى جانب هذه النقائص ، يلاحظ أن برنامج تكوين أستاذ اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي لا يتناول ميدانين هامين ، وهما علم اللسانيات الذي يطلق عليه أحيانا مصطلح فقه اللغة ، وكذلك علم النفس اللغوي ، رغم ما لهما من تأثير في فهم مصادر اللغة من حيث النشأة وعلم الصوتيات العربية وفيزيولوجيتها ، ثم من حيث البنيات التفريعية والاشتقاقية والتركيبية ، ومن حيث وظائف اللغة النفسية والاجتماعية وأثر ذلك على المعلم، كما أن البرنامج المهني لا يعالج

المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تطرح على المستوى العملي/ والتي يعاني منها المتعلم، خاصة ما يتصل بأنشطة اللغة المكتوبة ، ثم يقترح لهذه الصعوبات حلولا ليستطيع المتدرب أن يتدخل بشكل من الأشكال في الحد منها بعد أن يفهم مصادرها مثلما هو عليه برنامج اللغة الفرنسية .

بعد عرض الشروط التي يتكوّن فيها استاذ اللغة العربية في دور المعلمين والفجوات التي تعتري هذا التكوين ، يمكن التطرق الآن الى جانب هام آخر، والذي يتمثل في طرق التعليم الخاصة بأنشطة اللغة العربية المكتوبة والمستخلصة من الاستمارات التي وزعت على المعلمين والاساتذة .

طرق تعليم اللغة العربية (1)

إذا كان اشتغال المربين قديما وحديثا بالبحث في الطرق التربوية حتى أصبح يستوعب الجزء الأكبر من المؤلفات التربوية ، فإن من تتبع تاريخ الفكر التربوي يجده محاولات متواصلة في سبيل الوصول الى الطريقة الصالحة والمثالية ، وهذا النشاط المستمر منذ أقدم العصور هو الذي جعل الطريقة ركنا أساسيا من أركان التربية والتعليم . انطلاقا مما قدمه المعلمون وأساتذة اللغة العربية في الاستمارة يمكن ذكر طرق تعليم هذه المادة بأنشطتها المختلفة في كل من المرحلة الابتدائية والطور الثالث من التعليم الأساسي .

أ - المرحلة الابتدائية

1 - القراءة

إن أشهر طرق تعليم القراءة هما الأبجدية والتحليلية التركيبية أو الكلية . والتي يسميها

---

(1) استمارة خاصة بكيفية تعليم اللغة العربية ، وزعت على المعلمين والأساتذة بالاضافة الى كتاب مواقيت وبرامج الطور الثالث من التعليم الأساسي المتعدد التقنيات 1977 - 1978 .

المربون الأجانب " بالطريقة الكلية " وهي تبدأ بتعليم الجمل فالكلمات فالحروف ، ثم تعود لتركب من الحروف كلمات وجملا ، وهي الطريقة الشائعة اليوم في أغلب مدارس العالم وفي المدرسة الجزائرية كذلك .

مراحل تعليم القراءة

1 ـ السنة الأولى والثانية الابتدائيتين

1 ـ تقديم جملة من جمل المحادثة وكتابتها على السبورة وقراءتها

2 ـ تحديد الكلمة أو الكلمات التي يوجد فيها الحرف المراد تعليمه ،
3 ـ تشخيص الحرف المراد تعليمه في أوضاعه المختلفة ضمن الكلمة وقراءته .
4 ـ تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحرف في حصة الخط والكتابة .

5 ـ تركيب كلمات من الحروف المدروسة ثم الجمل فيما بعد .

وحسب هذه الخطوات يتعلم الأطفال القراءة والكتابة في هاتين السنتين .

2 ـ السنة الثالثة والرابعة

1 ـ التمهيد وذلك بطرح سؤال أو أكثر حول الموضوع أو سرد قصة قصيرة أو مراجعة ما سبق من المعلومات المرتبطة بالدرس الجديد .

2 ـ القراءة الصامتة وفيها يقرأ التلاميذ النص وحدهم قراءة بالعينين .

3 ـ طرح أسئلة اختبارية لمعرفة مدى فهم النص من طرف التلاميذ .

4 ـ القراءة النموذجية من طرف المعلم يتبعه التلاميذ .

5 ـ القراءة الفردية للتلاميذ وتتخللها شرح الكلمات الصعبة أو الجديدة .

6 ـ الاجابة عن بعض الأسئلة المذيلة للنص ،

3 ـ السنة الخامسة والسادسة

1 ـ مراجعة أو تمهيد للدرس الجديد .

2 ـ قراءة صامتة من قبل التلاميذ ، ثم أسئلة اختبارية لادراك مدى فهمهم لمجمل معنى النص .

3 ـ قراءة نموذجية من طرف المعلم .

4 ـ قراءات فردية يقوم بها التلاميذ مع شرح المفردات الجديدة

4 ـ أسئلة حول معنى النص مع العمل على تلخيصه .

6 ـ تمارين كتابية لغوية تنجز في البيت أو في القسم .

لقد شارك أربعون معلما ومعلمة بالمنطقة في تحديد هذه المراحل لكل مستوى ، وما يمكن أن يلفت النظر هو أن هذه المراحل تتكرّر منذ السنة الثالثة الى نهاية السنة السادسة ، ولا يوجد هناك فرق واضح بينها ، رغم أن الارشادات التربوية الرسمية (1) تنادى بتدريب التلميذ في السنة الأخيرة على تقسيم نص القراءة الى أفكاره الرئيسية والثانوية مع التوسع في فهم المقروء ، وعدم الاكتفاء بأسئلة الكتاب ، كما يلاحظ أنه لا يوجد هناك أية إشارة لمعالجة صعوبات القراءة التى يعاني منها عدد كبير من التلاميذ ، ولا حصة خاصة بذلك . ومن هنا يستنتج أن التلميذ المتخلف في القراءة سيحمل تخلفه معه الى أن تنتهي المرحلة دون أن يتلقى علاجا يسمح له بتخطي هذه الصعوبات .

مجالات تقييم المقروء في المدرسة الابتدائية حسب الاستمارة

1 ـ السنة الأولى والثانية : معرفة قراءة الحروف والكلمات القصيرة ، والنطق الصحيح .

2 ـ السنة الثالثة والرابعة : معرفة المهارات الضرورية للقراءة ، فهم النص المقروء ، في السرعة في القراءة والفهم .

3 ـ السنة الخامسة والسادسة : قراءة واضحة وأداء حسن ، قراءة معبّرة مع ادراك الترقيم .

يلاحظ من خلال هذه المجالات أن ما ينتظره المعلمون من تلاميذهم شيء بسيط ، وأنهم يجهلون ـ حسب هذا ـ الأهداف العامة والخاصة من تعليم هذه المادة ، في كل مستوى ،

---

(1) البرامج ومواقيت ، وزارة التربية والتعليم الأساسي ، 1981 ـ 1982 .

ففي الفصل الأول من هذا البحث حيث ذكرت الأهداف ، أن تعليم القراءة مثلا في السنتين الخامسة والسادسة يهدف الى الاسترسال والتعبير حسب الترقيم مع الفهم العميق للمقروء . وإدراك فحواه وجزئياته وليس ما ذكره المعلمون في الاستمارات فقط .

مراحل تعليم القراءة في الطور الثالث حسب الاستمارة

أ ـ السنة السابعة (12 أستاذا)

المثال الأول : 1 ـ التمهيد للدرس واستخراج الموضوع وربطه بالمحور .

2 ـ القراءة الصامتة وأسئلة اختبارية .

3 ـ القراءة النموذجية من طرف المعلم .

4 ـ القراءات الفردية وتصحيح الاخطاء .

5 ـ إجراء تمارين تطبيقية على النص

المثال الثاني : 1 ـ التمهيد لموضوع القراءة .

2 ـ القراءة الصامتة وأسئلة اختبارية .

3 ـ قراءات التلاميذ الفردية وشرح الكلمات والعبارات .

4 ـ تقسيم النص الى أفكار رئيسية وكتابية مع اكتشاف المغزى .

من خلال المثالين يظهر أن هناك اختلافا بين الاساتذة في تطبيق المراحل ، فالنمط الأول يكتفي بمراحل التعليم الابتدائي ، بينما يعمد النمط الثاني من الأساتذة إلى تحليل النص الى أفكاره الجزئية مع تدريب التلميذ على اكتشاف القاعدة من محتوى النص

ب ـ السنة الثامنة (10 أساتذة)

لا يوجد هناك أي اختلاف في المراحل بين كل من السنة السابعة والثامنة ، سوى أن كل الأساتذة في الثامنة يحللون النصوص المقروءة الى فقرات وعناوين وأفكار جزئية أو تلخيص النصوص وتوسيع بعض العبارات التي تؤدي الى توسيع معلومات وأفكار التلاميذ .

ج - السنة التاسعة (13 أستاذا)

يوجد نوعان من الأساتذة في السنة التاسعة ، النوع الأول يتبع الخطوات المذكورة في السنة الثامنة ، ويضيف الى ذلك تعليم التلاميذ الأساليب البلاغية المقررة في البرنامج. أما النوع الثاني فيعتقد أن التلاميذ قد خرجوا من طور تعلم القراءة والكتابة الى الانتقال لدراسة الأدب وتذوقه ، واكتشاف الأسالب التى استخدمها الكاتب في تقديم النص، كما يجب على التلاميذ أن يدركوا ما هو جوهري مما هو ثانوي من نصوص المطالعة ، والمراحل التى يستخدمها هؤلاء - وهم قلة (5) - هي كالتالي :

1 - الاعداد المنزلي للموضوع من طرف التلاميذ .

2 - مناقشة الموضوع في القسم مناقشة مبسطة في أول الأمر

3 - القراءة الفردية لمجموعة قليلة من التلاميذ مع شرح بعض الألفاظ

4 - تحليل النص لاكتشاف الأساليب البلاغية وتراكيب لغوية والبحث عن الجوهر من الموضوع ، والجوانب الثانوية فيه ، وأخيرا يطلب من التلاميذ تأليف موضوع انشائي حسب منوال النص .

مجالات تقييم القراءة في الطور الثالث

تتمثل مجالات تقييم القراءة في هذا الطور والتى يعتبرها الأساتذة أساسية في :

- القراءة السليمة الخالية من الأخطاء واحترام علامات الوقف والقراءة الجملية

- نطق الحروف نطقا سليما واعطاء الكلمة حركاتها المناسبة مع احساس التلميذ بما يقرأ .

- القراءة المعبّرة والالقاء المقبول والقراءة المسترسلة .

إن بعضا من هذه المجالات يبيّن بوضوح أن هناك صعوبات تتعلق بمهارات القراءة وهي مطروحة إذ مازال التلاميذ يشكون منها . فما يطمح إليه الأساتذة بسيط للغاية علما أن هذه الطموحات أدلى بها أساتذة السنوات الثلاث مما يدل على أن تلاميذهم يعانون صعوبات في القراءة .

حصــة الاستــدراك

تهدف حصة الاستــدراك الى رفع مستوى التلاميــذ الضعفاء عن طريق تقديـــم تعليم مركز حول الميادين التي يظهرون فيهـــا ضعفا حتى يتمكنوا من اللحـــاق بزملائهـــم المتقدميــن . وفي الــقراءة والنصوص حضرت خمس عشــرة حصة للمستويات الثلاثة والنتيجــة هي أن هناك مظهريــن لهذه الحصة ، أحدهما هو أن يقــدم الاستاذ درس القراءة العادى ويكلف التلاميــذ بقراءة النص كاملا ، ما دام عددهــم قليلا . والمظهــر الثاني هو أن يقدم الاستاذ تماريــن كتابيــة ينجزونها في الصف ، رغم أن الحصة مخصصة للذيــن يعانون صعوبات في اللغـــة العربيـــة المكتوبــة عامة والقراءة خاصــة . ويستنتــج من هذا أن هذه الحصـــة لا يستفيد منها الضعفاء من التلاميــذ أكثــر مما هي عمليـــة شكليــة اداريــة بحتــة ، إذ يجبــر الأستاذ على الحضــور فيها ما دامت مندمجـــة في توقيتــه الاسبوعي فقط .

2 ـ النحــو والصرف

يخضع تعليم النحــو والصرف في المرحلة الابتدائيــة وفي الطور الثالث إلـــى الطريقــة الاستقرائيـــة ، تلك الطريقـــة التي تدفع كلا من المعلم والتلميــذ الى أن يستقــريا الامثلـــة واحدة واحدة فينا قشاهـــا ويقـارنا بينهما ومــن ثمة يستنتجـــا حكمـــا عامـــا أو أحكاما عامـــة عن الموضـــوع وتسمى القـــاعدة وأما خطوات هذه الطريقـــة فهـــي تلك التي ذكرها المعلمــون في الابتدائي وأساتذة الطــور الثالث وتتلخص فيما يلي :

أ ـ المرحلـــة الابتدائيـــة

1 ـ التمهيــد أو مراجعة الدرس السابق عن طريق أسئلة تطرح على التلميــذ .

2 ـ قــراءة النص الذي تستخــرج منه أمثلـــة الدرس .

3 ـ تشخيــص هذه الأمثلـــة واحدة واحدة ومناقشتها ومقارنتها فيما بينهـــا .

4 ـ استنتاج القاعــدة وكتابتها .

5 ـ التطبيق ويكون باجراء بعض التماريـــن حول الدرس .

أما خطوات درس النحو في الطور الثالث تختلف قليلا عن الأولى وتتلخص فيما يلي :

1 ـ التمهيد الادبي للنص وهو أن يقرأ ويناقش معناه العام

2 ـ التمهيد العلمي ، وهو الذي يربط التلميذ بالموضوع الجديد ويكون عن طريق أسئلة حول الدرس الجديد أو مراجعة لما مضى من الدروس التي لها صلة بالموضوع .

3 ـ تشخيص الأمثلة المحتواة في الدرس.

4 ـ كتابة استنتاج كل مثال ثم تجمع الاستنتاجات لتكوين قاعدة الدرس .

5 ـ تطبيق يتم في القسم بإجراء تمارين شفوية ، ثم تطبيق ثان في المنزل .

إن حضوري عشرين حصة من دروس قواعد النحو والصرف في السنوات الثلاث والتي لم تطبق فيها المراحل المذكورة أعلاه سوى في حصتين . وقد تركت مرحلة التطبيق نظرا لضيق الوقت مع اهمال التمهيد الأدبي ومناقشة النص المعتمد في الدرس. ويوجد نوع آخر من الأساتذة الذين يحترمون الخطوات الأولى فعلا لكن ما أن يصلوا الى مرحلة المناقشة والشرح حتى يسترسلوا في الشرح ويبقى التلاميذ سلبيين في الدرس، ويعلل هؤلاء الأساتذة سلوكهم هذه الطريقة بضيق الوقت ويؤكدون على أن ما يطلبه المفتشون أمر مستحيل حدوثه في قسم يحتوي على أكثر من أربعين تلميذا .

حصة الاستدراك

لقد حضرت اثنتي عشر حصة في السنوات الثلاث ، وكانت الحالات التي استخدمت فيها هذه الحصة رغم قلة التلاميذ كما يلي :

1 ـ أعيد الدرس ابتداء من مناقشة الأمثلة الى نهاية التطبيق في خمس حصص

2 ـ قدم الأساتذة التمارين الكتابية وصححوها في أربع حصص

3 ـ قام الأساتذة في الحصص الباقية ـ ثلاث ـ بمطالبة التلاميذ بالاتيان بجمل تنطبق على المثال المقدم اليوم في الدرس، ثم عن طريق المقارنات بين الأمثلة حاولوا إفهام التلاميذ الدرس ثم إجراء بعض التمارين .

إن هذه الطرق التي استخدمها الأساتذة في تركيز محتوى التعليم في حصص الاستدراك غير مجدية تماما ، ولم تخدم هدفها مما يؤدي الى بقاء هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة وخاصة النحو والصرف .

3 – <u>التعبير الشفهي والكتابي</u> (الطور الثالث)

لا ينفصل التعبير الشفهي عن الكتابي في الطور الثالث ، إذ أن الأول يكون مقدمة ومدخلا للثاني ، فعند تناول موضوع انشائي ما ، يقوم الاستاذ والتلاميذ بتحليله الى العناصر التي يتكوّن منها هذا الموضوع شفويا ، ثم يتناول كل عنصر على حده ويعبّر عنه التلاميذ ليتطرقوا إلى ما يمكن أن ينطوي عليه محتواه حتى يبصّروا بالافكار التي يحتوي عليها كل عنصر . بعد تحليل العناصر ، يساعد الاستاذ التلاميذ على ربطها من جديد لتوحيدها وتكوين هيكل الموضوع العام وتتمثل المرحلة الأخيرة في كتابة ما توصل اليه التلاميذ من أفكار ومعان في اطار موحد .

4 – <u>النصوص</u> (الطور الثالث)

تختلف طريقة ومحتوى تعليم دروس النصوص في السنتين السابعة والثامنة عنهما في التاسعة ، ففي السنتين الأوليين يتبع الاستاذ الخطوات التالية :

1 – <u>التمهيد</u> : وفيه يعرف التلاميذ بصاحب القطعة الشعرية أو النثرية والمناسبة التي قيلت فيها .

2 – <u>القراءة</u> : وهي قراءة الاستاذ المثالية ثم قراءات التلاميذ الفردية .

3 – <u>الشرح</u> : أ – شرح الألفاظ الغامضة ، ب – شرح الأبيات واحدا واحدا

ج – تحليل الأبيات لمعرفة الافكار التي تتضمنها .

4 – <u>الربط</u> : يعمل الاستاذ على ربط الأبيات حسب ترابط المعاني فيما بينها ، لتكوين فقرات مستقلة ، فيربط مثلا البيت الأول بالثاني والثالث...

5 – <u>المغزى</u> : بعد أن ينتهي الاستاذ من المراحل السابقة ينتقل الى البحث عن

المغزى أو الفكرة الأساسية من القطعة ، بالنسبة الى مستوى السنة التاسعة تضاف الى المراحل السابقة مرحلة دراسة الأساليب البلاغية التي تحتوي عليها القطعة الشعرية ثم تدريبهم على الذوق الأدبي .

تعليق على طرق تعليم اللغة العربية المكتوبة

أ ـ القراءة : لقد رأينا أن الطريقة المتبعة في تعليم القراءة للمبتدئين هي التحليلية التركيبية ، فرغم أنها الطريقة التي تتماشى والادراك لدى الطفل والمستخدمة في أغلب بلدان العالم ، إلا أنه لا تتماشى وبعض الاطفال الذين يعانون من عدم النضج في الادراك المكاني ، وفي قلة الاستعداد لتعلم القراءة واللغة المكتوبة حسب (دوبري debray)(1) هذا من جهة ، ومن جهة أخرى رأينا أنه لاتوجد هناك حصص علاجية تستخدم للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة كما أن المعلمين يسايرون التلاميذ المتوسطين أكثر من غيرهم ، لذلك تبقى الفئة المعانية لهذه الصعوبات دون تلقي أي علاج يقضي على مشكلتهم أو يحد منها .أما فيما بعد هذا المستوى ، فتعتبر دروس القراءة تقليدية بحيث يقرأ التلاميذ النصوص الموجودة في الكتاب ، وتصحيح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ، بصفة عفوية من طرف المعلم أو التلاميذ ويتوقف الأمر عند هذا الحد ، وتصبح دروس هذه المادة روتينية ، جافة ، لافائدة منها ، وكثيرا ما ينتهي وقت الحصة دون الاستفادة منها .

ب ـ النحو والصرف (الابتدائي والطور الثالث)

لقد أبرزت خصائص طريقة تعليم النحو والصرف في المرحلة الابتدائية والطور الثالث من خلال كتيب وزارة التربية (2) أو ما تقدمه المعلمون والاساتذة في الاستمارات

---

(1) Debray, (P.R.), comment dépister une dyslexie chez l'enfant F. Nathan, p. 44.

(2) مواقيت وبرامج التعليم الابتدائي ، مديرية التنظيم . وزارة التربية 1974.

التى وزعت عليهم أو حصص المشاهدة التي قدمت بها . وما يمكن استنتاجه من خلال ذلك هو ما يلي :

1 ـ إن طريقة تدريس النحو والصرف طريقة تقليدية تعتمد على استذكار القواعد والاحكام بعد تقديمها اصطلاحيا ، فلا تعطي أهمية كبيرة لاستعمال اللغة كأداة تواصل وتبليغ في شتى الأغراض اليومية ، بحيث لا يعرف المعلم مدى فهم التلميذ للدرس إلا من خلال ورقة الاجابة عن أسئلة الامتحان .

2 ـ إن الخطوات التى تتبع في تعليم هذه المادة هي نفسها التى تتكرر منذ المرحلة الابتدائية الى نهاية الطور الثالث ، وهذا الروتين الذي ينشأ عليه التلميذ سيدفعه يوما ما إلى الملل وعدم الاهتمام بهذه المادة .

3 ـ إن أكثر العيوب انتشارا في مدارسنا هو عدم الربط بين المعارف والمعلومات فرغم أن المعلم يحاول أن يستخدم المراجعة المبدئية في الدرس الجديد ، لكن الهدف لايتعدى هذه الخطوة ، فالطريقة المتبعة تفصل بين الدروس رغم الترابط المنطقي بينها .

4 ـ رغم الوقت المخصص لهذه المادة والمجهودات المبذولة من أجل تعليمها فإن المردود ضعيف للغاية ويظهر ذلك في نتائج التلاميذ في اختبار اللغة العربية من صعوبات الكتابة والتعرف على المصطلحات النحوية والصرفية .

5 ـ إن المتعلم لا يستوعب النظام اللغوى وعلاقاته القائمة بين العناصر التى تتكون منها الجملة لذلك تكوّنت لديه هذه الصعوبات المختلفة . فهو يستوعب الدرس ويفهمه لكنه يبقى في ذاكرته ولا ينزل الى مستوى السلوك بحيث يستخدمه عند الحاجة في تعبيره الكتابي خاصة .

6 ـ إن الطريقة المتبعة في تعليم النحو والصرف تعتمد أول ما تعتمد على تصنيف الكلمات حسب أجناسها النحوية ، فكل عنصر لغوى يدرس على حدة ، منعزلا عن العناصر الأخرى ، يعرف ويحدد وتضبط أحكامه الاعرابية ولا ينظر إلى موقعه من البنية التركيبية إلا نادرا ، وهذا مستنتج من خلال حصص الملاحظة . إذ لا يكفي أن ينظر

إلى الاعراب كإعراب ، وانما يجب أن يتجاوز الاستاذ ذلك ليبحث عن مواقع الكلم بعضها من بعض في داخل الجملة أو التركيب لكي يعمم أو يخصص الخواص التي تمتاز بها من حيث التأثير الاعرابي والتقديم والتأخير. فالأستاذ لا يبرز أهم الأبنية العربية خاصة في السنتين السابعة والثامنة ، بل يقدمها مجزأة منفصلة ، وعندما يصل التلميذ الى السنة التاسعة حيث يواجه برنامج تعليم الجمل ، يبقى مصطدما بصعوبات الفهم ، فهو لا يفهم من الدروس الا شيء يسير حسب الملاحظ ، وحسب نتائج التمارين التي يقدمها الاساتذة لتلاميذهم في هذا المستوى وكذلك الامتحانات .

7 - إن ما يؤخذ على الدروس المقدمة في قواعد النحو والصرف هو قبل كل شيء غموضها بالنسبة للمتعلم بصفة خاصة ، وكذلك عدم دقتها في تصوير العناصر اللغوية تلك التي يرتكز عليها التحليل في اللغة العربية ويرجع سبب هذا الغموض والابهام الى كونها تعتمد كليا على المعنى في هذا التحليل ولا يهتم بالجانب البنوى للكلام ، رغم أن النشرات الرسمية تنادى وتخطط من أجل تعليم النحو الوظيفي - فمثلا يتعلم التلميذ أسماء الاشارة والموصولة والضمائر المختلفة على أنها معرفة لكنها لا تبيّن خصائصها على أنها نوع من الأدوات الدالة على وظيفة مميزة بحيث يمكنها أن تحلّ محلّ الاسم وتنوب منابه . وما يمكن استخلاصه من كل هذا ، وأن التلميذ الذى يخضع الى هذه الظروف التربوية في تعليم اللغة العربية المكتوبة عامة والنحو خاصة لا ينبغي أن ننتظر تحقق الأهداف فيه من حيث استيعاب هذه الوسيلة الأساسية لكمل تواصل/ وكل تعلم مدرسي . ثم ان البرنامج الخاص باللغة العربية - خاصة القراءة وقواعد اللغة - لا يمكن أن يحقق أهدافه طالما أن الطرق التعليمية التى يقدم بها لا تؤدى الى ذلك ، أى لا تساعد على أن يكتسب التلميذ اللغة المكتوبة التى ينتظر منه اكتسابها.

وقد رأينا سابقا أن السند الذي يتلقاه المتعلم في بيئته يرفع من مستواه في هذه المادة وهذا يؤكد على أن برنامج اللغة العربية في الطور الثالث اذا ما قدّم بالطرق والوسائل المناسبة سوف يؤتى ثماره التى سطرت والمذكورة في الفصل الأول ، لدى كل تلميذ عادى لا يشكو من عيوب خلقية .

الدرجات المدرسية ومدى دلالتها على المستوى في اللغة العربية

إن قياس مستوى المتعلم في اللغة بالدرجات لا يمكن أن يكون صحيحا دائما الا إذا كانت تبيـــن استيعابـــه وتمثله لهذه اللغـــة والقدرة على استخدامها في المجالات المختلفـــة . فالدرجات المدرسيـــة التي يمنحها الأساتذة لتلاميذهم عن طريق التقييم الشهري أو الفصلي لا تقيـــس المستوى الفعلـــي لهؤلاء ، ولذلك لا يمكن الاعتماد عليها لمعرفـــة مستويات المتعلميـــن في اللغة المكتوبـــة خاصة . فالمقارنة بين الدرجات المحصل عليها في اختبار التلاميـــذ في هذه المادة وبيـــن معدل الدرجات المدرسية للسنة الدراسية 84 ـ 85 . يمكـــن أن توضح عدم تطابق مستوى التلاميـــذ في اللغة المكتوبـــة وهذه الدرجات الأخيرة .

جدول معدلات الدرجات المدرسية مقارنة بدرجات اختبار اللغة العربية .

المستوى	الدرجات	1 ـ 2		3 ـ 4		5 ـ 6		7 ـ 8		9 ـ 10	
	المستوى	د م	د خ	د م	د خ	د م	د خ	د م	د خ	د م	د خ
المستوى الأول	سنة 7			3	9	9	4	6	5		
	سنة 8	1		3	2	7	14	6	1		
	سنة 9			2	1	12	11	3	5		
المستوى الثاني	سنة 7			10	16	6					
	سنة 8	2	1	8	13	4					
	سنة 9			6	10	11	9	2			
المستوى الثالث	سنة 7	17	48	28	12	15					
	سنة 8	8	18	30	28	8					
	سنة 9	3	35	17	8	24	5				
	المجموع %	9,8	34,38	53	50,4	31,7	13,6	5,4	3,5		

د م = درجات مدرسية . تلن (247)
د خ = درجات الاختبار

يظهر من الجدول (27) أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة عن المعدل ينتشر في المستوى الثالث خاصة ، ثم هناك مجموعة في المستوى الأول والثاني . فرغم وضوح بعض التجانس بين التكرارات في الدرجات المدرسية ودرجات اختبار اللغة العربية ، الا أنه يظهر بكل وضوح أن عدد التلاميذ في المستويين الأول والثاني يرتفع بشكل ملحوظ في فئة الدرجات 5 فما فوق في المدرسة عنه في الاختبار ، وتكرار الانخفاض في الاختبار كذلك في فئة الدرجات (1 ـ 2) (3 ـ 4) أكثر من الدرجات المدرسية ، ومجمل القول ، وأن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مدرسية عالية أكثر من ذلك الذي حصل على نفس الدرجات أو متقاربة في اختبار اللغة . وما يؤكد عدم التجانس هو حساب معامل الارتباط الضعيف والذي يساوي الى 14ر فقط . ومن هنا يمكن الاستنتاج أن التقييم الذى يستخدمه الاساتذة في الأقسام التي ينتمي اليها تلاميذ العينة لا يدل دلالة صحيحة على مستوى التلميذ في اللغة العربية المكتوبة ، وأن هدفه اداري قبل أن يكون تربويا . وسوف أتناول التقييم بشيء من التوسع في الفصل المقبل .

الخلاصة

تعرضت في هذا الفصل الى برنامج اللغة العربية ومحتواه في الطور الثالث من التعليم الأساسي خاصة ، ثم الى تكوين المعلم وأستاذ هذه المادة ، واكتشفت القصور الذى يوجد في هذا التكوين معتمدا في ذلك على التجربة الشخصية من جهة . وعلى الاستمارات المقدمة من طرف المعلمين من جهة أخرى ، ثم تناولت طرق تعليم اللغة العربية والفجوات التي تتخللها وعدم تحقيقها للاهداف المسطرة لها ، وكذلك عدم وجود حصص علاجية للعجز الذى يشكو منه التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية أما في الطور الثالث فيوجد هناك حصص الاستدراك بشكل رسمي لكن القاعدة منها قليلة إن لم تكن منعدمة ، لذلك بقيت مشكلة صعوبات تعلم القراءة

وقواعد اللغة مطروحة دائما ، نظرا لعدم تمكن التلاميذ من تحصيل اللغة العربية بأنشطتها بحيث تصبح سلوكا لغويا يمتلكونه ويستخدمونه متى دعت الضرورة الى ذلك ، وستبقى هذه الصعوبات بقاء طرق تعليم هذه المادة على حالها ان لم تتفاقم أكثر في المستقبل .

الفصـــل الخامـــس

أثـر طرق التعليـم والتقييـم للغة العربيـة في تفكيـر تلميذ الطور الثالث

تناول الـفصل السابق البيئـة التربويـة لتعليم اللغة العربيـة بعناصرها: البرنامج والمعلم والطـرق ، وبينـت فيه وظائف كل عنصر مع ما يعانيه من قصـور في تأديـة وظيفتـه. وأتطـرق في هذا الفصل الى طرق تقييـم هذه المادة ـ مادمت قد ذكرت سابقـا طـرق التعليـم ـ وهل تؤثر في تفكيـر التلاميذ في الطـور الثالث بحيث توجهـه توجيها معينا ، أم أنها لا تقـوم بذلك ، ثم أتناول التداخل القائـم بين اللهجـة العامية واللغة الفصحى في ذهـن التلميـذ بشكل مختصـر. وقبل كل هذا ينبغي توضيـح العلاقة القائمـة بين اللغـة والفكـر.

التفكيـر واللغـة

يقول الدكتور محمـد عثمان في كتابه الذي ألفه مع الدكتور فؤاد أبو حطب "التفكير دراسات نفسيـة" : "إن اتساع اللغة هو اتساع التفكيـر ، هو اتساع الحياة العقليـة لدى الانسان ، فالتاريخ العقلي للانسان منقـوش في لغته ، إن التفكيـر ينتج اللغـة ، ويصوغها كما أن اللغة تنتج التفكيـر وتوجهـه ، وبذلك نجـد اللغـة تتسـع باتسـاع الحياة العقليـة والوجدانيـة والاجتماعيـة للانسان ، كما يصـوغ هذا الانسان مايستطيع من حياته العقليـة والوجدانيـة والاجتماعية في عبارات اللغة" (1) .

يوجد اتجاهان رئيسيان في دراسـة العلاقـة بين اللغـة والتفكير ، فالأول يركـز على عموميـات اللغـة ، وهو الذي يؤكد صياغـة التفكيـر للغة ، ومن بين الذين يمثلـون هذا الاتجاه (جون لوك) الذي يرى أن الفكـر ينشأ في البدايـة ، وبعد ذلك يحتـاج الى لغة ليجسد حصيلـة نزوعـه العقلي . أما الاتجاه الثاني فهو الذي يرى أن لغة القوم هي التي توجّه تفكيرهـم وتحدده بحيث يرى كل قـوم العالم رؤية خاصة أو نظرة خاصة إلى

---

(1) د . فؤاد أبو حطب ود . محمد عثمان ، التفكير ، دراسات نفسية ، 1982 مكتبـة الانجلو المصريـة .

السالم ، وأن هذه النظرة تنتسب اليهم دون غيرهم ، لهذا سمي اتباع هؤلاء أصحاب النسبية اللغوية ، وهم الذين يركزون على تأثير اللغة وتوجيهها للتفكير ومنهم (كوندياك) و(بنجامين لي وورف lee whorf) الذي يقول عن أستاذه (سابير sapir) : "إن اللغة التي يتكلمها أو يكتبها قوم من الأقوام تحدد الطريقة التي يدرك هؤلاء القوم العالم من حولهم وينظمونه ، أي أن اللغة تفرض على أصحابها نظرة الى العالم خاصة بهم مميزة اياهم عن غيرهم ممن يتكلمون لغات أخرى فهي ـ اللغة ـ لا تؤثر في التفكير على مستوى الفرد ، ولا على مستوى الألفاظ فحسب ، بل تؤثر أيضا على التفكير القومي العام لدى من يستخدمونها من أصحاب ثقافة بعينها . وقد قدّم (وورف whorf) أدلة عن اختلافات اللغات في عدد المفردات الدالة على بعض الأشياء ، بحيث تكون كثيرة في بعضها عن غيرها ، ويذهب إلى أن وجود هذه الأسماء لشيء بعينه في لغة أكثر من غيرها لابد أن تؤدي الى اختلافات في التفكير بين أصحاب هذه اللغات فيما يتصل بتلك الأشياء . وممن يؤيدون (وورف) في هذا (بروس brus) الذي يضرب في ذلك مثلا بالجراح الذي لا يمكن أن يصل الى مستوى الكفاءة والاقتدار في الجراحة بعد طول التعرف على بنية الجسم البشري الا بعد أن تنمو/عنده لغة خاصة شديدة التخصص لاهدف منها مستوى وصف هذه البنية للجسم البشري على الجراح أن يتعلم لغة التشريح هذه قبل أن ننقل اليه بشكل سليم حقائق التشريح (brus ins in causer reserkh

in G.P. Murphy. N. York 1973 p. 555

يبدو ما ذهب اليه (وورف) منطقيا وصحيحا من حيث تحديد إدراك العالم وفهمه ومعرفته بما لدى الفرد من مفردات وتراكيب لغوية متعارف عليها . ويمكن أن تأتي بمثال عن تأثير اللغة في الفكر والمتمثل في النظام التربوي الجديد الذي اختاره بلدنا وهو التعليم الأساسي المتعدد التقنيات والذي يهدف الى اصلاح التعليم بشكل جذري . فهذا الاختيار لا يمكن أن يخرج عن القاعدة التي يراها (وورف) لكي يعيد توجيه الذهنية من التعليم النظري الى التعليم التطبيقي . فلكي تصاغ البرامج ينبغي أن تختار

الذهنية التى يتبناها المبرمج ثم يختار الى جانب ذلك اللغة المناسبة التى تحدد النمط الفكرى الجديد . لقد حدثت مشكلات عدم فهم المنظومة التربوية الجديدة لدى المعلمين الذين أعطيت لهم برامج مغايرة لما ألفوه إذ أن هذه البرامج الجديدة لم يصحبها تغيير مماثل في تفكير المعلمين بنفس السرعة والدقة التى حدثا في البرامج وفي المصطلحات مما كوّن عدم الفهم الصحيح لهذه المنظومة بأفكارها ولغتها خاصة في المرحلة الابتدائية ، ومن هنا يمكن القول أن اللغة فعلا هي الأداة التى يمكن بها أن تعدّل من محتوى وطرق تفكيرنا .

أ ـ <u>طرق التعليم ونمط التفكير</u>

بعد عرض فكرة وجيزة عن العلاقة بين اللغة والفكر يمكن التطرق الآن إلى مدى مساهمة طرق تعليم اللغة العربية وأساليب تقويمها في تنمية التفكير لدى التلاميذ وما موضوع هذا التفكير أو أسلوب التفكير ؟ إن المتتبع لعرض مراحل تعليم أنشطة اللغة العربية في الطور الثالث خاصة يجد أنها تنطوي كلها على نفس المراحل ، وتوجد هناك مرحلتان هامتان هما عمليتا **التحليل والتركيب**. فالقراءة **والتعبير والنصوص** والنحو وغيرها من الأنشطة الأخرى ، تستخدم كلها في تعليمها هاتين العمليتين . وهنا يمكن القول أن طرق تعليم هذه اللغة تهدف أول ما تهدف الى إيصال المعارف اللغوية للتلاميذ من جهة ، ومن خلال هذه العملية تدربهم هؤلاء على أسلوب التفكير التحليلي والتركيبي ، وأصل هاتين العمليتين يعود إلى فكرة أصحاب نظرية الجشطالت الذين يرون أن عملية الادراك تمر بمرحلتين أساسيتين هما : مرحلة بروز الصيغ أو الأشكال ، ثم مرحلة تأويل هذه الصيغ والأشكال ، وتتألف المرحلة الثانية من ثلاث خطوات : 1 ـ الانطباع الاجمالي العام .

2 ـ التحليل والتمايز أي الاجزاء وظهور التفاصيل وتحديد العلاقات .

3 — التأليـف والتكامل : أي اعادة تنظيم الأجزاء في وحدة جديدة ذات معنى واضـح .

تقابل الخطوة الأولى مرحلة التمهيد في خطوات التعليم الخاصة بنشاط ما من أنشطة اللغة من فهم الموضوع الجديد فهما عاما بحيث تكوّن لدى المتعلم فكرة اجمالية عنه، وهناك من يسمي هذه الخطوة بخطوة التساؤل ، أي يتساءل المتعلم عن كنه الموضوع ومحتواه . أما الخطوة الثانية ، وهي التحليل والتمايز فتقابل مرحلة تحليل الأمثلة أو العناصر أو الفقرات مع البحث عن الأفكار التي يتكوّن منها موضوع الدرس، أي تقابل خطوات المناقشة والموازنة واكتشاف الجزئيات التي يتكوّن منها الدرس . وأما الخطوة الثالثة — التأليف والتكامل — فتقابل مرحلة الربط بين الأفكار أو الأمثلة أو الفقرات أو الأبيات لكي يكتشف المتعلم بمساعدة معلمه المخطط العام للدرس بشكل معمق، ثم يبرز المغزى أو الحكم منه ، وهنا يستخدم عملية التركيب .

رغم أن المعلمين والأساتذة يتبعون هذه الخطوات والمراحل في تعليم أنشطة اللغة العربية الا أنهم لا يدركون شيئا من ذلك ، فهم يطبقونها لا لشيء سوى لأنهم يرون أنها الوسيلة التي تؤدي الى تعليم هذه المادة سواء اكتسبوها من خلال تكوينهم أو فرضت عليهم من طرف المشرف التربوي ، فهم لا يدركون أنها تكوّن نمطا من التفكير الخاص بالتحليل والتركيب ، لهذا فهم لا يوجهون تلاميذهم الى اكتساب هذا النمط . وللتأكد من مدى اكتساب أو استيعاب التلاميذ لهاتين العمليتين في تفكيرهم قمت بتطبيق اختبار للتفكير ويتلخص فحواه في أنه يتطلب من المفحوص أن يحلل سلسلة من الحروف الى عناصر أولية أي حرفا حرفا ثم يؤلف كل حرف مع آخر لكي يدرك التسلسل القائم بين مجموعة الحروف وأخيرا يضيف الحرف المكمل للسلسلة . ويتكوّن الاختبار من 30 سلسلة لكل واحدة درجة. مثلا : أ أ ب. ب ب ت ت ت . (هنا يضيف المفحوص حرف ث المكمل للسلسلة) . س ص أ ب ، س ص أ ت س ص أ ث س ص أ . (يضيف المفحوص حرف ج) وبهذه الطريقة يقوم المفحوص بقراءة السلسلة ثم تحليلها الى عناصر

بحيث يكتشف علاقة كل حرف بآخر ودوره في السلسلة وأخيرا يكتشف البنية الكلية لها لكي يستطيع أن يكتشف الحرف الذي ينبغي اضافته في الأخير. ويوضح الجدول التالي الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في هذا الاختبار والتي تدل على مدى اكتساب طريقة التفكير بواسطة التحليل والتركيب.

جدول درجات التلاميذ في اختبار التفكير التحليلي التركيبي

الدرجات المستوى	1 3	4 6	7 9	10 12	13 15	16 18	19 21
7 /18	5،5	22،2	22،2	27،7	11،1	11،1	—
8 /17	5،8	17،6	17،6	17،6	23،5	11،7	5،8
9 /17	—	23،5	35،3	17،6	11،7	11،7	—
7 /16	12،5	31،2	25	25	6،25	—	—
8 /14	7،1	21،4	35،7	21،4	7،1	7،1	—
9 /19	—	5،2	21	36،8	15،8	21	—
7 /60	11،6	26،6	36،6	20	5	—	—
8 /46	6،5	32،6	34،8	19،5	6،5	—	—
9 /108	3،7	24،2	29،6	18،5	12،9	5،5	4،6
المجموع	17	77	97	66	33	17	6
%	5،4	24،4	30،8	20،9	10،4	5،4	1،9

ش (26)

النسبة المئوية للتكرارات محسوبة انطلاقا من عدد تلاميذ المستوى والسنة.

يلاحظ من الجدول أن نسب التكرارات تتجمع في مدى الدرجات ما بين (1و15) في المستوى الأول والثاني بينما تنخفض في المستوى الثالث الى المدى (1 ــ 12) فرغم أن التلاميذ قد فهموا طريقة الاختبار، إلا أنهم مع ذلك انخفضت درجاتهم عن المستوى/ المنتظرة

كما يلاحظ أن عددا قليلا جدّا ممن حصل على الدرجات أكثر من 20 , في السنتين الثامنة والتاسعة . ومن حيث المعالجة الاحصائية تتوزع المتوسطات والانحرافات المعيارية بين المستويات الثلاثة حسب ما يلي :

- متوسط المستوى الأول هو 9،96 وانحرافه المعياري هو 10 ،4
- " " " الثاني " " " " 4، 02
- " " " الثالث " 8،45 " " 3، 91
- " العينة العامة " 86 ،8 وانحرافها " " 3، 88

يلاحظ من هذه الانحرافات أن التشتت منتشر في المستوى الأول والثاني أكثر من الثالث ، ويدل على أن التفاوت بين التلاميذ موجود في المستويين الأول والثاني أكثر من المستوى الثالث حيث ينسجم مستواهم في القدرة على التحليل والتركيب . ولكن ما يمكن الانتباه اليه هو أن الأساتذة يعلمون اللغة العربية باعتبارها مادة تعليمية معرفية ضمن المواد الدراسية الأخرى دون أن يدركوا ما لدورها ولدور الطريقة في التأثير على التفكير . والنتيجة هي أن الدرجات المحصل عليها في اختبار التفكير تدل دلالة واضحة على أن التلاميذ لم يكتسبوا ما تستخدمه الطرق التعليمية للغة العربية في تحقيق عمليتي التحليل والتركيب كنشاط فكري ، ولم يظهر ذلك في الأعمال التي قام بها هؤلاء التلاميذ في اختبار اللغة كذلك .

وإضافة إلى هذا طبقت مقياس كا[2] لبيين مدى التجانس أو الفارق القائم بين التلاميذ في السنوات الثلاث . وكانت قيمته التجريبيه تساوي إلى 12،614 مقابل القيمة 11،143 في الجدول في درجة احتمال 975 , وفي درجة الحرية 4 . وتبيّن القيمتان أن هناك فرقا جوهريا بين التلاميذ في التفكير عن طريق التحليل والتركيب ، وقد ظهرت قدرة تلاميذ السنة التاسعة في ذلك أكثر من غيرهم ، ولعل هذا عائد إلى النضج أكثر .

أما عن التجانس أو الفارق الذى يمكن أن يكون بين تلاميذ المستويات اللغوية

فقد بينت قيمة كا² التجريبية التي تساوي إلى 9،883 مقابل قيمة الجدول التي تساوي هي الأخرى الى 9،488 في درجة احتمال 95, ودرجة حرية 4 ، مما يدل كذلك على وجود فرق، بين المستويات الثلاثة ، إذ يلاحظ عموما أن تلاميذ المستويين الأول والثاني أكثر قدرة على التحليل، والتركيب في سلاسل الحروف التي يتكوّن منها الاختبار وبالتالي أكثر حصولا على الدرجات من تلاميذ المستوى الثالث. وهذا الفارق القائم بين المستويات الثلاثة يبيّن بوضوح أنه رغم تلقي التلاميذ لنفس الدروس ونفس الطريقة ويخضعون لنفس المعايير الا أنهم لا يكتسبون بنفس الدرجة نمط التفكير الذي تحويه طريقة تدريس اللغة . ومن هنا يمكن القول أن الاستفادة الجوهرية من توجيه وتربية التفكير – حتى وان كانت بطريقة غير مباشرة – لا يستفيد منها جل المتعلمين ، وإنما تستفيد منها فئة قليلة تتمركز خاصة في المستوى الأول . وان كانت هذه الاستفادة المشخصة بالارقام المستخلصة من الاختبار المطبق، لا تعبر تعبيرا واضحا ولا تؤكد على أن من حصل على درجة عالية ، يعني بالضرورة انه استفاد من التربية الفكرية التي تنتج عن طرق التعليم السالفة الذكر.

ب – طرق تقييم المستوى في اللغة العربية ومدى تطابقها مع نمط التفكير/ السابق

ان المقصود من التقييم هنا هو استعراض كيفية اجراء عملية تقييم مستوى التلاميذ في اللغة العربية المكتوبة في المتوسطات. وقبل الانتقال الى التفاصيل ينبغي تحديد فلسفة التقييم في بلدنا ، ومستويات المسؤولية التي تسهر عليه .

لقد تبيّن من خلال البحث عن الوثائق الرسمية في وزارة التربية ، أن التقييم التربوي في بلدنا لا يخضع الى فلسفة محدودة المعالم ، إذ بحثت عن الاطار الفلسفي الذي يمكن أن تنبثق منه أساليب التقييم فلم أعثر إلا على القوانين والتوجيهات الخاصة بالامتحانات الرسمية ، وكمجموعة من الارشادات التي اعطيت للمعلم في الكتيب الموجه اليه في الطور الأول والثاني ، أما الطور الثالث فلا يوجد شيء . كما أنه لا توجد هناك وثائق ومصادر تبيّن أهمية التقويم التربوي وأساليبه ووسائله المتعددة وأهدافه

حتى يتمكن الأساتذة من التفطن اليها ويبتعدون عن التقليد الممل والمتمثل في الاختبارات والامتحانات المستخدمة وحدها كأدوات تقييم مستوى التلاميذ من جهة ، وتقويم العملية التربوية من جهة أخرى . إن التقييم التربوي في كل مستوياته في بلدنا يستجيب أكثر ما يستجيب الى المطالب الإدارية ونادرا ما يعود على ميادين التربية والتعليم بالفائدة المنتظرة وتتلخص هذه الفائدة في تصحيح مواضيع الاختبارات المدرسية فقط . فهو يخدم الجانب الانتقائي الذي يميز بين التلاميذ من خلال ما قدموه من اجابات عن الاختبارات التي يجتازونها . ومن ضمن مشاكل التقييم في بلدنا أنها تنطلق من مبدأ ترتيب وتصنيف ولا شك أن هذا الترتيب والتصنيف يكون على أساس الاستحقاق إلا أنه لا يجدي نفعا إذا لم يعالج المشاكل التي يعاني منها هؤلاء المتعلمون . ثم إن طموحنا (بلدنا) الذي يتمثل في تطوير الهياكل التربوية التعليمية بمناهجها وطرقها ووسائلها قد دفع السياسة التربوية الى تطوير نظامها وتعميم المبدأ الأساسي لهذه التربية وهو الديمقراطية . فما الذي يبرر بعد سلوك هذا الأسلوب في الامتحانات والاختبارات؟ أسلوب الاصطفاء والترتيب الذي يهدف الى فرز التلاميذ في الاختبارات المدرسية أو الرسمية ؟ ذلك الفرز الذي يظهر القوي والضعيف والمتوسط لا لشيء سوى من أجل تسجيل ذلك في الدفاتر الادارية والكشوف المدرسية باعتبار الدرجة المحصّل عليها شرط للارتقاء الى المستوى الأعلى أو الاستبقاء في نفس الصف أو الطرد النهائي .

إن الاتجاه السائد في العالم اليوم يرمي إلى تعميم التعليم أي جعله بمستوى 100 % من الأطفال الذين هم في مستويات السن المطلوب . أما في بلدنا فإن هذا المبدأ قد طبق منذ مدة ، خاصة بعد ظهور التعليم الأساسي ، فلماذا الاهتمام بمراتب المتعلمين في عملية التقييم التي نهدف من ورائها في كل اختبار أو امتحان ، ثم اظهار الناجحين والراسبين بالنسبة إلى ماذا ؟ طبعا بالنسبة الى درجة التحصيل أو ترديد المعلومات أو الاستحقاق ، حسب الهدف من وسيلة التقييم والسؤال يعيد نفسه .

وهو أي نوع من الاستحقاق، هل هو تذكر المعلومات؟ أم فهمها؟ أم استخدامها عند الحاجة؟ والجواب يكون بنعم عن السؤال الأول الأكثر تطابقا مع واقع التقييم الذي تسعى اليه منظومتنا التربوية في مختلف المستويات. وما فائدة هذا التذكر الذي يزول بعد مدة وجيزة من الوقت؟ إن ما ينبغي أن يصبو إليه التقييم في بلدنا، خاصة في المجال اللغوي، هو اكتساب هذه اللغة بحيث تصبح وسيلة تستخدم عند كل حاجة اليها، استخداما يحقق الأهداف منها قولا وكتابة، وليس حفظا وسردا فقط. إن فلسفة السؤال هي التي تبيّن أسلوب وهدف أو أهداف التقييم ويتبيّن ذلك من الأمثلة التي سأذكرها فيما بعد.

بعد عرض هذه المقدمة وتوضيح الأسلوب الذي يتخذه التقييم في بلدنا وما يستجيب إليه من أهداف وغايات يمكن فيما يلي عرض أنواع التقييم المستخدمة في متوسطاتنا وهي:

1 ـ الفروض: الفروض طريقة تقييمية يكلف فيها المعلم تلاميذه بانجاز أعمال وتمارين كتابية في المنزل ثم تسلم للاستاذ من أجل تصحيحها وتقييمها والمحظوظ، هو الذي يجد سندا في عائلته.

2 ـ المراقبة المستمرة، وهي اختبار فجائي عادة، ويتكرر مرتين في الفصل، ويمكن أن يصل الى ثلاث مرات.

3 ـ الامتحان: وهو اختبار شامل في آخر كل فصل وأسئلته موحدة بين تلاميذ كل مستوى، وغالبا ما يتمثل في دراسة النص في ميدان اللغة. إن أسئلة الامتحانات التالية في اللغة العربية التي أجريت في المتوسطتين مكان الدراسة خلال السنة الدراسية 84 ـ 1985 تبيّن ما ذكر أعلاه.

<u>السنة السابعة</u>

<u>المثال الأول</u>: يقدم التلميذ نص وتطرح عليه أسئلة وغالبا ما يكون النص يشبه ما تعلمه التلميذ في مادة القراءة أو النصوص، والأسئلة هي:

1 ـ الشرح: تعد ـ مسقط رأسه ـ صوّب، يسيرا ـ تصبو

2 ـ اعراب الجملة: إن الهجرة مأساة من أكبر مآسي البلاد.

3 ـ حوّل من الجمع المذكر الى المفرد المذكر (الجملة واقعة على الجمع المذكر للغائب)

4 ـ كيف يعامل المهاجر الجزائري في الهجرة ؟ هات مثالا على ما تقول

5 ـ لو عدنا الى الدرس (العودة الى الوطن) ما هو الشيء الذي دفع الكاتب للعودة الى الوطن الجزائر ؟

6 ـ ما هو الشيء الذي دفعه الى التفكير في العودة الى الجزائر ؟

المثال الثاني : (قدم التلاميذ نصا حول الغنى والفقر)

1 ـ أذكر عنوانا للنص

2 ـ اشرح الكلمات : البؤساء ، فتات الموائد ، العيش الرغد ، أنئد تهم ،

3 ـ حوّل الجملة التالية الى المثنى المذكر : الذين يأكلون فتات الموائد غيرونها سائغة .

4 ـ أعرب ما يلي : إن السعادة ليست فراشا وطيئا

5 ـ أكتب فقرة تتكلم فيها عن الفقير .

المثال الثالث (النص : البخيل)

1 ـ ماذا فعل البخيل عندما رأى الصحن ؟

2 ـ من رآه ؟ ماذا فعل هو الآخر ؟

3 ـ شرح الكلمات : ساعدته ، يروي ، ألقاه ، قد هشم ، يصبح .

4 ـ هات أضداد الكلمتين : مطموع ـ يريدون .

5 ـ أعراب : إن الخادم ينقل الصحون إلى حديقة البيت الكبيرة .

6 ـ حوّل الجملة إلى الضمائر : أنت، أنتم ، أنت الى " أنا عامل مخلص أريد لوطني التقدم والازدهار."

السنة الثامنة

المثال الأول

1 ـ اشرح ما يلي : خمس كلمات

2 ـ استخرج من النص "حال كلمة" ومفعول مطلق .

3 ـ حوّل الى المثنى والمفرد . المذكر الجملة : ....

4 ـ أعرب : يرحلون وهم أذلاء .

المثال الثاني

1 ـ ضع عنوانا للنص 2 ـ اشرح الكلمات : ست كلمات

3 ـ استخرج من النص: جملة فعلية ، جملة فعلية فعلها المضارع منصوب

4 ـ تحويل الى الجمع المذكر (جملة مكتوبة في المفرد المذكر)

5 ـ اعراب : لم ينظر الى المعركة .

السنة التاسعة

المثال الأول

1 ـ ماذا يريد الكاتب أن يبرزه في النص؟

2 ـ ما الفرق بين نسينا وتناسينا ؟ المدينة والمدنية ؟

3 ـ بماذا يمتاز القروي عن المدني ؟

4 ـ أعرب الجملة :.....

5 ـ أدخل مفردات السؤال الثاني في جمل ؟

6 ـ أكتب موضوعا تتكلم فيه عن الحياة في القرية .

المثال الثاني

1 ـ أي معنى أعطاه الكاتب لكلمة استقلال ؟

2 ـ أكمل الجمل التالية بكلمات مراعيا الدقة والمعنى (الكلمات يأتي بها التلميذ)

3 ـ ما معنى قول الكاتب : " التاريخ لا يرحم المقصرين ."

4 ـ ايت بخمسة أمثلة على المنوال : يدرك يفصل . الادراك ، الانفصال .

5 ـ استخرج الجملة المتضمنة لفاعل جملة ثم تحويله الى فاعل مفرد .

6 ـ اعراب : ينبغي أن يدرك الشباب أن له سبيل الابدال .

7 ـ أكتب موضوعا تبيّن فيه دور الشباب في النهوض بمستقبل الجزائر .

المثال الثالث

1 ـ هات عنوانا مناسبا للنص. 2 ـ لماذا شبه الكاتب الكتب بالناس ؟

3 ـ ماهو الفرق بين اقرأ ما هو أنفع وأنتفع مما تقرأ ؟

4 ـ اشرح : أنقى ، المرشدون ، الاجد .

5 ـ استخرج جملة واقعة خبرا ، موصولة ، مستثناة .

6 ـ أعرب : لكن أقول إقرأ ما ينفعك

7 ـ من هو صاحب بيت الشعر التالي : المناسبة ، اسم القصيدة

8 ـ أكتب موضوعا تبيّن فيه لماذا يفضّل الكاتب على الناس .

تحليل الأسئلة

إن محتوى أسئلة الاختبارات المدرسية الثلاثة في السنة السابعة تنقسم الى ثلاثة أنواع : النوع الأول خاص بمدى فهم النص المقدم للتلاميذ عن طريق الأسئلة وشرح المفردات ، علما بأن أغلب هذه المفردات مشروحة في حصص القراءة والنصوص . النوع الثاني خاص بالنحو والصرف والمتمثل في الاعراب والتحويل ، وأما النوع الثالث فيتعلق بكتابة فقرة حول موضوع النص . وتعتبر أسئلة الفهم سطحية إذ يكفي أن يعرف التلميذ القراءة وفهم محتوى النص ولو فهما سطحيا حتى يتمكن من الاجابة عنها لأن الأجوبة لا تستدعي التفكير فهي موجودة في النص ، أما من حيث شرح المفردات فالأمثلة الثلاثة تؤكد على الشرح القاموسي المنعزل الذي تكلمت عنه في فصل القراءة وفهم المقروء .

ويستنتج من هذا أن التلميذ قد تدرب على شرح الكلمات بهذه الطريقة مما لا يسمح له بادراك مدى تغير المعنى الواحد للكلمة ضمن مواقف مختلفة ، ولذلك نجد الكثير منهم يستخدمون في كتاباتهم كلمات ليست في محلها لأنهم ينظرون اليها على أساس وحدات منعزلة ويحاولون التلفيق، بينما لتكوين الجملة لكن الانساق وأدوات الربط المستعملة والغير الصحيحة تؤدي الى تفكك المعنى والمبنى للجملة هذه ومن هنا طرحت مشكلة عدم تطابق العبارة المكتوبة على الفكرة المراد تجسيدها وتوضيحها للغير .

لا تختلف طريقة التقييم ولا محتواه في السنة الثامنة عما هي في السنة السابعة كما أنه لا يختلف نمط الأسئلة تقريبا في السنة التاسعة إلا أن المحتوى في هذه السنة أكثر تعقيدا ، و يتطلب تعمقا في فهم الموضوع سواء من حيث الأفكار الرئيسية أو الثانوية ، ولكن مع ذلك يجد القارئ أن اسئلة الفهم مثلا لا يأتي فيها بجديد وانما يطلب منه اكتشاف الجمل والعبارات التي تحمل في طياتها الجواب داخل النص وشرح الكلمات ينطبق عليها ما هو موجود في السنة السابعة . من خلال الأمثلة الواردة عن أسلوب التقييم الخاص باللغة العربية في الطور الثالث يمكن استخلاص ما يلي :

1 ـ إن أسلوب تقييم اللغة العربية يعتمد على الطريقة التقليدية والمتمثلة في طرح مجموعة من الأسئلة ليجيب عنها التلميذ وانطلاقا منها ينجح أو يرسب .

2 ـ إن الاعتماد على ثلاثة أنواع من الأسئلة الفهم والنحو وكتابة فقرة في الطور الثالث لا يمكن أن يقدم تقييما حقيقيا لمستوى التلميذ في اللغة العربية .

3 ـ يعتمد اسلوب التقييم على استرجاع المعلومات ، ويقاس النجاح بمدى اقتراب الأجوبة من المعلومات التي قدمها الأستاذ ، ومن هنا ظهرت مشكلة الغش الشائعة في كل المستويات .

4 ـ من خلال هذه الاستنتاجات يلاحظ أنه لا أثر للتقويم التربوي الصحيح

الذي يهدف الى تحقيق الغايات من تعليم اللغة العربية كما أنه لا يوجد هنالك أسلوب ينطوي على أسئلة أو مطالب تنتظر من التلاميذ أن يقدمها . وهي تلك التي ذكرت في طرق التدريس أي عمليتا التحليل والتركيب ، ومن هنا يستنتج أن التقييم لا يقيس الا الجانب المعرفي ولا أثر لنمط معين من أنماط التفكير الأخرى .

5 - إن الاسلوب المعتمد في تقييم اكتساب اللغات في عصرنا لا يعتمد على الاختبارات الكتابية وحدها ليقرر ما إذا كانت هذه اللغات قد تحققت الأهداف من تعليمها واكتسبها المتعلمون بحيث أصبحت ملكا لهم . فما هي الفائدة من الدرجة العالية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار بإجابته عن الأسئلة، وهو لا يستطيع أن يؤلف فقرة عن موضوع متسلسلة العبارات والأفكار وخالية من الاخطاء الاملائية والنحوية في مستواه ؟ إن الفقرات التي ألفها التلاميذ تظهر بوضوح مستواهم الحقيقي في اللغة العربية المكتوبة، وأنهم لم يكتسبوا هذه المادة اكتسابا يخول لهم استعمالها استعمالا مرنا وصحيحا ، والأمثلة المذكورة في الفصل الثاني من الباب الثاني تبين ذلك .

تنقسم الفقرات الى أربعة أنواع :

- النوع الأول : ويتمثل في فقرة ذات عبارات وأفكار غامضة مبتورة ، لا تحمل أي معنى ولا أفكارا واضحة المعالم بالاضافة الى اللغة الغير الصحيحة التي يستعملها التلاميذ سواء من حيث التركيب النحوي والصرفي أو من حيث اختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة المراد تبليغها .

- النوع الثاني : هو ذلك الذي يتضمن محتواه عبارات وأفكارا بسيطة وسطحية مع عدم تسلسلها المنطقي المترابط فيما بينها لتكوّن كلا موحّدا ، ولعل هذا يعود الى الفقر في الرصيد اللغوي للتلميذ من جهة والى العجز عن استخدام التراكيب النحوية والصرفية والقوالب اللغوية الجاهزة استخداما صحيحا بحيث تؤدي وظيفتها في الجملة ، والشيء الذي يشوّه هذا النوع من الفقرات كذلك هو التكرار للعبارات باستمرار وهذا عيب موجود لدى نسبة عالية من التلاميذ .

- النوع الثالث : وهو ذلك الذي يكون مضمونه مقبولا مناسبا من حيث الأفكار مع ترابط الجمل فيما بينها رغم أن العبارات بسيطة بالنسبة الى مستوى الطور الثالث ، ويستخدم التكرار فيها كذلك إضافة الى تشوه الجمل ومعانيها عندما تدخل عليها كلمات غريبة ، وتستخدم بعض حروف الربط بشكل غير مناسب مع ادراج العامية فيها مثلما هو الحال في النوع الأول والثاني .

- النوع الرابع : ويتمثل في ذلك الذي يتطابق مستواه وما ينتظر من تلميذ هذا الطور من تعلمه اللغة العربية بحيث تصبح سلوكا لغويا يستخدمه في الكتابة استخداما صحيحا في المواقف المختلفة . الا أن عدد التلاميذ الذين هم في هذا المستوى قليل جدا لا يتعدى 14 من مجموع تلاميذ العينة (315) .

والخلاصة هي أنه يمكن أن تكون لدى التلاميذ مجموعة تفكير مع أفكار مقبولة لكنهم يفتقرون الى اللغة الفصحى التي يصوغونها بها بحيث يشخصونها للغير وتقدم بنفس الطريقة والمستوى التي توجد في أذهانهم . كما أنه يصعب على عدد كبير من التلاميذ أن يكوّنوا مخططا ذهنيا متتابعا متسلسلا يسمح لهم بالافصاح عما يريدون التعبير عنه ، لذلك نجد الفقرات تتسم بالتكرار والتقطيع مع غموض المعنى اضافة الى أنها ناقصة في أغلب الأحيان ويعانون من صعوبة التنقل من فكرة الى أخرى أو من رأي الى آخر على مستوى التفكير . ورغم أن الطريقة التعليمية تشجّع على تدريب التلميذ على التحليل والتركيب ولو بشكل غير مباشر ، فانه مع ذلك نجد التلاميذ في مستوى الأنواع الثلاثة الأولى من الفقرات يعجزون عن ادراك جوهر الموضوع أو أن يقسموا موضوعا ما الى عناصره الأصلية ، وقد اتضح ذلك في السؤال الخاص بالفكرة العامة للنص ، ترتيب الافكار الجزئية كما يعجزون عن استخلاص المغزى من موضوع ما (1) . ففي كتابة الفقرات نجدهم يكتبون في صميم الموضوع تارة ، وتارة أخرى يخرجون تماما عنه ثم يعودون اليه ليخرجوا من جديد ، وهكذا . وهذا يؤكد عدم قدرتهم على جعل

---

(1) الفصل الأول من الباب الثاني : مجال فهم المقروء .

أفكارهم متسلسلة في عبارات مناسبة باللغة الفصحى أما إذا طلب منهم ذلك باللهجة العامية فلا يعانون قصورا في ذلك (1)... يعاني أغلب التلاميذ - المستوى الثالث خاصة من صعوبة ضبط وتكييف لغتهم ليعبروا بها عن المعنى الذي يريدونه. فالتلاميذ ينظرون الى المعاني التي تحملها الكلمات على أنها منعزلة عن بعضها البعض وأن الجمل التي يؤلفونها عبارة عن رصف كلمات دون استخدام أدوات الربط التي تتم المعنى في أغلب الأحيان، لأنهم لا يدركون وظائف هذه الأدوات أو تستخدم هذه الأخيرة في مواضيع لا فائدة منها فالجملة التالية المأخوذة من فقرة في السنة التاسعة:

- ما أكثر الأمثلة - تبيّن ذلك، (عند ما كنت الصغير وذهبت مع أبي الى الحديقة الحيوانات والتي توجد في الجزائر العاصمة ومسرور لأن لا ول مرة كنت ذهبت الوالحديقة)

يلاحظ أن التلميذ قد يبدأ الجملة صحيحة مع ادخال حرف "و" في غير محله وفجأة انتقل الى شيء آخر اذ لاتوجد هناك أية علاقة بين "العاصمة ومسرور" ولا بين "لأن وأول وكنت" وهذا منتشر بشكل واسع بين أفراد العينة كما أن استعمال اللهجة العامية وخصائصها موجود كذلك، إذ يجد القارئ أن هناك جملا لا علاقة لها بالفصحى في كثير من الفقرات وهي عامية بحتة، لذلك فالتداخل القائم بين الفصحى والعامية له دور كبير في عرقلة بناء الأفكار والتعبير عنها، ولذلك ينبغي التعرض الى هذه المقولة فيما يلي: إنها ظاهرة ليست بحديثة، فقد تناولها الباحثون في مجال اللغة العربية منذ زمن بعيد، وهي ظاهرة تأثر اللغة العربية الفصحى بالعامية. فقد كثر الحديث في المجلات والجرائد والمؤلفات حول هذا الموضوع، وهناك من وجد أسبابا وحلولا للمعضلة، الا أن المجال الذي أنا بصدد تناوله ليس هو هذا، وانما أريد أن أتعرض الى مشكلة تأثر التفكير بهذه الظاهرة. لقد تناولت في بداية هذا الفصل العلاقة بين التفكير واللغة ومدى تأثير كل منهما في الآخر، وتبيّن من ذلك أن اللغة تصوغ التفكير وتوجهه، لأن العبارة اللغوية هي الوسيلة الأساسية التي تنصب فيها الفكرة، /

(1) انظر الملحق والفصل الثاني من الباب الثاني .

فإذا كانت هذه العبارة مناسبة ، بحيث يختار لها الكلمات والألفاظ الصحيحة كانت الفكرة واضحة ، وأما إذا كانت الألفاظ وأدوات الربط خاطئة أو مبهمة فسوف لن نفهم المعنى المراد بلورته عن طريق العبارة . ويحدث هذا على مستوى اللغة الشفاهية أما عن اللغة المكتوبة ، فإن تلاميذنا يعيشون ظاهرتين لغويتين متلازمتين احداهما في المدرسة وهي اللغة الفصحى ، التي كثيرا ما تنسى حتى في الصف عند الشرح والمناقشة والثانية في الحياة الاجتماعية العامة وهي اللهجة العامية التي تتميز بما يلي :

1 ـ إن لكل كلمة معنى في الجملة .

2 ـ إن الاختصار الشديد وعدم وجود أدوات الربط يسهل مهمة الكلام والتعبير .

3 ـ تتمتع اللهجة العامية بالحرية عن القواعد المضبوطة وعن دائرة القوانين والالتزامات اللغوية .

4 ـ تختلف اللهجة العامية في نظامها الصوتية والصرفية والنحوية عن نظام اللغة الفصحى الصوتية والصرفية والنحوية ، فنظام الأولى مختصرة وسهلة بينما نظام الثانية متشعبة ومعقدة .

5 ـ اللهجة العامية منتشرة ومفهومة ويترعرع فيها الطفل منذ الطفولة مما يجعلها أكثر رسوخا في الذاكرة وأكثر استعمالا وبالتالي تصبح الوسيلة الأولى لصياغة الأفكار .

لقد كوّنت هذه الازدواجية بين العامية والفصحى مشكلة كبيرة تتمثل في التفكير بالأولى ومحاولة التعبير بالثانية لدى تلاميذ الطور الثالث (العينة)
فالخطأ في التعبير اللغوي خاصة لا ينشأ عن قصد ولا بصفة عفوية يمكن تصويبه بعد مدة . إن قراءة الفقرات التي كتبها التلاميذ وأوراق الامتحانات المدرسية تبيّن بوضوح أنهم حين يخطئون في التعبير عن فكرة لا يدركون شيئا من ذلك ، وأن العبارة في نظرهم صحيحة وتتطابق مع المعنى أو الفكرة التي دارت بخلدهم عندما كتبوا أو يكتبون ، ومن عجب أن العبارة قد تبلغ في تباعدها عن المعنى المقصود حدا تكون فيه دالة على نقيضه ، لكن التلميذ لا يرى هذه الفارقة ولا يدرك خطأه

في التعبير الا بعد أن يحلل له نظام العبارة وما يتولد عنه من دلالة. لقد تبيّن لي من خلال اعمال التلاميذ المتكررة أنهم عندما يحاولون كتابة فكرة يبدؤون بالتعبير عنها باللهجة العامية في أذهانهم وبعد ذلك يحاولون ترجمة محتوى الفكرة الى اللغة الفصحى مما يؤدي الى خطأ العبارات والجمل معنى ومبنى ويرجع ذلك الى تداخل نظامين لغويين معا وتزاحمهما على عقل التلميذ أثناء الكتابة ولما كان الاختلاف بين هذين النظامين اللغويين بيّنا ، كان تداخلهما معا في اثناء عملية التفكير معطلا لبعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى ، وهذا هو السبب في رأيي في أنه يتخيل للتلميذ أنه عبّر تعبيرا صحيحا عن المعنى الذى أراده بينما هو في الحقيقة فكر بنظام لغوى وعبّر عن هذا التفكير بنظام لغوى آخر مما يؤدى الى تشوه المعنى نظرا لعدم تطابق نظامي وسيلتي التفكير والتعبير معنى ومبنى .

إن اللهجة العامية تميل الى اختزال الجملة الى أضيق الحدود والاكتفاء بعدد من العناصر دون حرص كبير على اثبات أدوات الربط بينها في كل الأحوال وهي كذلك تستخدم الحروف على نحو ما من التهاون نظرا للاشارات التى تصحب الكلام ، كما تهمل أحد أركان الجملة الاساسية - ابدال الفعل بصفة أو بمصدر مثلا - أو تثبت الصيغ على حالة اعرابية واحدة ، وتظل مع ذلك مفهومة لما يصاحبها من تلوين في الصوت وإشارات اليد وملامح الوجه ... وهي كذلك عندما تتداخل مع اللغة الفصحى في حالة الكتابة خاصة تؤدى الى افساد نظامها ووقوع الخلل فيها ولعل اخطاء الصياغة التى ارتكبها التلاميذ انما ترجع إلى التفكير باللهجة العامية ومحاولة التعبير عنها باللغة الفصحى المكتوبة ولا يعرفون كيف يفصلون بين النظامين .

الخلاصة

لم يكن البحث في صعوبات تعلم القراءة واللغة المكتوبة حديث العهد ، فقد ظهرت الدراسات في ميدان المشكلات المدرسية منذ الاربعينات ومن بينها تلك التى تتعلق "بعسر القراءة والكتابة والفهم وذلك في الدول الأوربية . وكانت أغلب هذه

الدراسات تختص بما يعانيه التلميذ المبتدئ من صعوبات مدرسية عامة وصعوبات في تعلم اللغة المكتوبة خاصة ، وقليلا ما اهتمت بما بعد المرحلة الابتدائية .

ودرس الباحثون العرب اللغة العربية من وجهة نظر علم فقه اللغة واللسان وعلم النفس اللغوى وكذا علاقة الفصحى باللهجة العامية وتناولوا أساليب تدريسها في المراحل التعليمية المختلفة ، وأجريت أخيرا دراسات جامعية حول الصعوبات التي يعانيها الأطفال في تعلم هذه اللغة وأغلبها يتعلق بالمرحلة الابتدائية(1) . لذلك تناول البحث الحالى المشكلات التي يواجهها المتعلمون في الطور الثالث - المرحلة الاعدادية - في مادة اللغة العربية حيث تقل الدراسات في هذا المستوى . وينقسم الى ثلاثة أبواب أساسية يتضمن الأول مفاهيم الصعوبات الخاصة باللغة المكتوبة وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والطور الثالث أما الباب الثاني فيشتمل على عرض النتائج والمتمثلة فيما يلي :

1 - <u>صعوبات تعلم القراءة والفهم</u>

وقد استنتج في هذا الجانب أنواع صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلاميذ في الطور الثالث ، ويقل تكرار هذه الصعوبات من سنة لأخرى . اذ تنتشر في السنة السابعة وتقل نوعا ما في الثامنة ثم في التاسعة . وقد اتضح أن مستوى القراءة المقاس بالدرجات ينخفض في السنة السابعة أكثر من غيرها . وما يتعلق بفهم المقروء ، فقد اتضح من خلال الاختبار أن أغلب التلاميذ لا يفهمون المقروء ، إلا فهما سطحيا ، وهذا في المستويات القرائية الثلاثة لكل سنة .

2 - <u>صعوبات تعلم الكتابة</u>

يعاني التلاميذ من الصعوبات التالية في الكتابة باللغة العربية :

- عدم ادراك مفهوم المصطلح النحوى وعدم فهم وظيفة هذا المصطلح .

---

(1) أنظر المراجع حيث ذكرت بعض الدراسات .

- الخلط بين وظائف القواعد النحوية المتقاربة والمتشابهة كالمنصوبات فيما بينها والمرفوعات فيما بينها .
- بالنسبة للنحو والصرف : يعاني التلاميذ من عدم ادراك المشتقات المختلفة، مع عدم استخدامها في الكتابة ، وكذلك عدم فهم المجرد والمزيد من الأفعال .
- صعوبة تصريف وتحويل الفعل واستعماله حسب المواقف المطلوبة .
- وأما من حيث الرسم ، فان الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ تشمل جانب ادراك أشكال وأصوات بعض الكلمات ، ويختلف هذا من تلميذ لآخر ، ثم صعوبة تطبيق قواعد الرسم الاملائي .
- وهناك ظاهرة عدم الثبات على كتابة الكلمة الواحدة كتابة صحيحة . وأخيرا وجود مشكلة "عسر القراءة والكتابة لدى فئة قليلة من التلاميذ .
- اضافة إلى ماذكر أعلاه توجد لدى التلاميذ صعوبة في التعبير واستعمال المفردات استعمالا صحيحا ، وعدم القدرة على تركيب الجمل تركيبا صحيحا مع وجود ظاهرة الحشو والتكرار التى تنتشر لدى نسبة عالية من التلاميذ . وفيما يتعلق بالباب الثالث فانه يتضمن ثلاثة ميادين هامة وهي البيئة النفسية والاجتماعية الثقافية والتربوية وأثرها في تكوين صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية ، إضافة الى ذلك يوجد فصل خاص بعلاقة طرق التدريس والتقييم بالجانب الفكرى للتلاميذ وفيما يلي شيء من التفصيل لهذه الميادين .

1 ـ <u>المستوى العقلي وصعوبات تعلم القراءة والكتابة</u>

لقد تبيّن من خلال النتائج أن حاصل الذكاء لا يتدخل بصفة مباشرة في تكوين صعوبات تعلم القراءة والكتابة أو الحد منها لدى عينة البحث، اذ يوجد تلاميذ جيدون لكن درجاتهم في الذكاء لاتتعدى المتوسط أو دونه بقليل ، بينما يوجد آخرون ضعفاء في اللغة المكتوبة لكن درجات ذكائهم مرتفعة عن المتوسط .

2 ـ البيئة الاجتماعية الثقافية وصعوبات القراءة والكتابة

إن الأمر يختلف في حالة العلاقة بين البيئة الاجتماعية للتلميذ وصعوباته في اللغة العربية المكتوبة، إذ رغم أن المستوى الاقتصادي لا يؤثر في تكوين هذه الصعوبات في هذا البحث، فإن المستوى الثقافي له دور فعّال في محاباة أو إجحاف التلميذ من حيث القضاء أو تكوين وتثبيت هذه الصعوبات. فأغلب تلاميذ المستوى اللغوي الأول والثاني في السنوات الثلاث يتمتعون بمساعدة مستمرة تقدمها لهم عائلاتهم في الميدان الدراسي. أما تلاميذ المستوى الثالث فلا يتمتعون بذلك إلا نادرا.

3 ـ البيئة التربوية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة

أما عن البيئة التربوية فتعتبر عاملا أساسيا هي الأخرى في النجاح أو الفشل في المدرسة في ميدان اللغة المكتوبة، إذ أن هذه البيئة تعاني عجزا في شروط نجاح العناصر التي تتكوّن منها لتأدية وظيفتها تأدية مناسبة. وقد ظهر في هذا البحث أنها (البيئة) تؤثر تأثيرا مباشرا في خلق صعوبات تعلم القراءة والكتابة. فالتكوين الناقص للمعلم الذي يؤثر في عمله بواسطة الطرق التربوية الخرقاء ذات الثغرات العديدة قد أدى الى عدم قدرتها على مساعدة المتعلم المتغلب على صعوباته، فهي تحابي الجيد وتغبن الضعيف، مع عدم وجود أي سند لهذا الأخير. فحصص الاستدراك المخصصة للطور الثالث ولمادة اللغة العربية تستغل استغلالا سيئا مما جعلها تنحرف عن هدفها.

4 ـ وتبيّن من نتائج الاختبارات أن طرق التدريس والتقييم تتبع كلها نفس الخطوات التي تستخدم فيها عمليتا التحليل والتركيب، رغم ذلك فقد ظهر من النتائج وكتابات التلاميذ أنهم لم يتأثروا بهاتين العمليتين، أي لم يكتسبوا الخطوات المتبعة في تعليم اللغة العربية بحيث يستخدمونها كطريقة تفكير وتعبير عن أفكارهم نظرا لعدم وضوحها عند المعلمين والأساتذة من جهة،

كما أنها لم توضح كيف يعمل البرنامج المدرسي على تحقيقه من جهة أخرى .

5 - لقد ظهر من التقييم المستخدم في الطور الثالث أنه يخدم الجانب الاداري أكثر من الجانب التربوي ، وأنه يقتصر على تصنيف التلاميذ حسب مراتبهم عن طريق استذكار الدروس التي قدمت اليهم ، ولا يعمل التقييم على قياس تفكير التلاميذ أو تطور نموه من خلال ما تعلموه من البرنامج . كما أنه لا يخدم اللغة العربية نفسها بحيث يعالج الصعوبات التي يعانيها المتعلمون ، ومن هنا يمكن القول أن عملية التقييم عملية تقليدية روتينية وشكلية لا هدف منها سوى الترتيب واظهار الناجح والراسب من خلال التذكر ، تذكر ما قدم من البرنامج المدرسي .

يتضح مما سبق أن الصعوبات الخاصة بتعلم قراءة وكتابة اللغة العربية التي يعاني منها التلاميذ أنها ذات عوامل عديدة لكنها خارجة في أغلب الأحيان عن نطاقهم فهي ذات أصول بيئية أي خارجية لذلك يمكن الحد منها والقضاء عليها إذا ما بذلت جهود لاصلاح هذه البيئات بدءا بالنواة ، نواة المجتمع ، وهي الأسرة ثم المدرسة .

المـــراجـــع

أ ـ المراجع بالعربية

1 ـ ابن خلدون ، المقدمـة ، دار الكتاب اللبنانـي (د . ت) .

2 ـ أوبيسر رونيـه ، التربيـة العامة ، ترجمـة عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملاييـن ط . 4 . بيـروت 1979.

3 ـ أتـو كلينـبرغ ،علـم النفس الاجتماعـي ، ترجمـة حافظ الجمـالي ، ط 2 ، دار مكتبـة الحياة ، بيروت 1967 .

4 ـ جميـل صليبا ،علـم النفس، دار الكتاب اللبـناني ، بيروت، المكتبة الفلسفية 1972

5 ـ حسن سيد حسن شحاتـة ، الاخطاء الشائعـة في الاملاء في الصفوف الثلاثـة الأخيرة من المرحلـة الابتدائية ، تشخيصهـا وعلاجهـا ، رسالة ماجستير ، كليـة التربيـة ، جامعة عين الشمس، 1978 .

6 ـ خولـة طالب ، طريقـة تعليم البنى التركيبيـة واكتسابها في المدارس المتوسطـة الجزائرية ، رسالة دبلوم الدراسات المعمقة . معهد اللغة والأدب ، جامعة الجزائر 1977 .

7 ـ د وترانـس، ر وآخرون ، التربـية والتعليم ، ترجمـة هشام نشابة وآخرون ، اللجنـة الوطنيـة اللبنانيـة لليونسكو ، مكتبـة لبنان 1969 .

8 ـ د وجلاس . ط ، توجيه المارحـة ، ترجمـة ، جابر عبد الحميـد جابر ومحمـد مصطفى الشعـبيـني وعزيـز حنا داود ، دار النهضة العربيـة .

9 ـ الشماع صالـح ، ارتقـاء اللغـة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة . دار المعارف بمصـر 1962 .

10 ـ عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربيـة أصولها النفسيـة وطرق تدريسها ، دار المعارف بمصر ط 3 1961 .

11 ـ عبد العليم ابراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيـة ، دار المعارف ، بمصـر 1980 .

12 ـ العزاوي السيد وهدى براده وآخرون ، الأطفال يقـرأون (بحوث ودراســات) الهيئة المصريـة العامة للكتاب ج . 1 1974.

13 ـ عودة محمد ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الإبتدائية الجزائرية والوسائل التربوية المختلفة لعلاجها .
أطروحة دكتوراه الحلقة 3 . قسم الفلسفة ، كلية الآداب والعلوم الانسانية . جامعة الجزائر 1972 .

14 ـ فضيل عبد القادر ، التأخر الدراسي ، دراسة تجريبية في مرحلة التعليم الابتدائي بمنطقة بوزريعة ، رسالة دكتوراه الحلقة 3 . 1971 .

15 ـ فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، دار النهضة العربية (د . ت) .

16 ـ فؤاد أبو حطب ومحمد عثمان ، التفكير دراسات نفسية ، مكتبة الانجلو المصرية سنة 1982 .

17 ـ الفقي حامد عبد العزيز ، التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه . ط 2 . القاهرة .

18 ـ فهمي منيرة ، علم النفس اللغوى ، مكتبة الانجلو المصرية 1981 .

19 ـ قدرى لطفي ، التأخر في القراءة ، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية مكتبة مصر بالفجالة 1957 .

20 ـ محمد الانطاكي ، الوجيز في فقه اللغة . ط 2 . مكتبة دار الشروق بيروت ، 1969 .

21 ـ محمد كامل الناقة . الاخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية ، دراسات وبحوث تربوية . جامعة أم القرى كلية التربية . مكة المكرمة 1981 .

22 ـ محمود أحمد السيد ، اسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية . رسالة دكتوراه ، جامعة عين الشمس 1972 .

23 ـ محمد جمال صقر ، اتجاهات في التربية والتعليم . دار المعارف بمصر . 1965 .

24 ـ مختار حمزة ، سيكولوجية المرضى وذوى العاهات . دار المعارف بمصر ، ط . 2 . 1964 .

25 ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تقرير اجتماع خبراء مختصين في تعليم اللغة العربية . عمان . 1974 .

26 ـ نفس المنظمة ، مؤتمر اعداد المعلم العربي ، القاهرة 1972.

27 ـ رسالة المعلم (مجلة) ، مجلة تربوية ثقافية ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة الأردنية الهاشمية ، العدد 2 و 4 السنة 19. 1976.

28 ـ المعلم العربي ، مجلة تربوية ثقافية قومية ، وزارة التربية ، دمشق سورية . العدد السابع . السنة 25. 1972 .

29 ـ المعلم العربي السنة 24 ، العدد 6 . 1971.

30 ـ المعلم العربي السنة 25. العدد 6 . 1972.

31 ـ رسالة اليونسكو ، سنة 1978 ـ "المخ"

32 ـ المعاهد التكنولوجية للتربية للمعلمين الابتدائي والمتوسط . توقيت ، تعليمات ، برامج . وزارة التعليم الابتدائي والثانوي . (د . ت)

33 ـ وزارة التربية . برامج ومواقيت وتوجيهات تربوية في التعليم الابتدائي مديرية التنظيم والتنشيط التربوي 1974 ـ 1975.

1°) - AJURIAGUERRA (de), manuel de psychâatrie de l'enfant éd. Masson, 1978

2°) - AVANZINI, (G), l'échec scolaire, éd. Centurium.

3°) - AUVINET, (J), l'école et la réussite scolaire, Paris 1968.

4°) - BOURCIER, (A), le traitement de la dyslexie E.S.F. 1976.

5°) - BOURDIEU, (P), rapports pédacogiques et communication, Paris la H Haye Mouton, 1965.

6°) - BOURDIEU, et PASSERON (J. CL.), la reproduction, éd. Minuit 1964.

7°) - BOURDIEU et PASSERON les héritiers, les étudiants et la culture Paris Minuit 1964.

8°) - BASTIN (G), l'hecatombe scolaire éd. Charles Dessartes, Bruxelles.

9°) - BOUDON (R), l'inégalité des chances, Paris Armand Colin Col. 1973.

10°) - CHASSAGNI (CL), l'apprentissage de la lecture chez l'enfant Paris P.U.F.

11°) - C.R.E.S.A.S, l'échec scolaire n'est pas une fatalité E.S.F 1981.

12°) - COLMAN (R) et al, Médical coll. NEW-YORK 1964.

13°) - DOTRENS (R) l'apprentissage de lecture par la méthode globale, Delachaux et Niestlé 1947.

14°) - DELGNE (R). apprendre à lire avant 6 ans éd. Bruxelles 1973.

15°) - DEBRAY (P.R.) etal, comment dépister une dyslexie chez l'enfant, Fernand Nathan 1979.

16°) - DEBRAY DYSLEXIE de l'enfant, encyclo médic. Paris 1975.

17°) - FICHOT (A.M.), l'enfant dyslexique, Privat Coll. Mas 1971.

18°) - G.F.E.N (Groupe Franàais de l'éducation nouvelle), pour une autre pédagogie de la lecture. Orientation E 3 Casterman.

19°) - GLADYS (L.A.), la lecture silencieuse, Delachaux et Niestlé (S.D.).

20°) - GRAYS (W.S.), l'enseignement de la lecture et de l'écriture UNESCO-Paris 1956.

21°) - GRAS (A), sociologie de l'éducation, larousse Université 1974.

22°) - JADOULE (A), l'apprentissage de la lecture et dyslexie Paris Puf 1ère éd. 1962.

.../...

23°) - JACQUELINE Peugeot, la connaissance de l'enfant par l'écriture (S.D.) Casterman.

24°) - LEFAVRAIS (P), test de l'allouette, linret de directives.

25°) - LOVELLE (M.F.), wolsey éduc. Reserch. 1965 (in) comment dèpister une dyslexie chez l'enfant (n° 15).

26°) - MALMQUIST (F), les difficultés d'apprendre à lire traduc. et adapt. A. Inizan A. Colin Bourlier 1973.

27°) - MALMQUIST, l'enseignement de la lecture en suède et les mesures prises pour la correction des difficultés chez l'enfant collogue "lecture et pédagogie" 1972.

28°) - MIALARET (G), l'apprentissage de la lecture Puf 1966.

29°) - MIALARET ET DEBESSE (T), traité des sciences pédagogiques T. 4 et 5 Puf 1971.

30°) - MUCHELLI (R), et BOURCIER (A), la dyslexie maladie du siecle, E.S.F.

31°) - ROSENTHAL (R), et al, Pygmalion à l'école, tracuction audebert (S), Orientation 4° éd. 1971.

32°) - REUCHLIN (M), cultures et conduites P.U.F 1976.

33°) - ROUDINSCO (Murc), Notes sur la dyslexie, 1950, in enfance 1956 n° 6 Avril, Mai.

34°) - REY (A), Monographie de psychologie clinique, Delachaux et Niestlé 1952, P. 166 - 167.

35°) - THABAULT (R), l'enfant et la langue écrité, Biblio des chercheurs et des curieux, delagrave 1965.

الفهـــرس

اختبار اللغة العربية

اللقب: [redacted] الاسم: [redacted]

تاريخ الازدياد 5/12/73 المستوى: 1 جامعي

اسم المدرسة الابتدائية التي تعلمت فيها: البحر للسعدي المدونة

....

مكان هذه المدرسة: حسين محمدية

لقب واسم معلم السنة الاولى ابتدائي: شبيش

لقب واسم معلم السنة الثانية ابتدائي: ....

مُوَزِّعُ البَرِيدِ

مَنْ مِنكُم لا يعرفُ ذلك الرسولَ الأمينَ الجَلُودَ، الذي يحمِلُ إليكم
في كل يومٍ شتّى الرّسائلِ والأخبارِ؟ يحملُها مثلما تسلّمها مكتوبةً
مختومةً، فلا يقرأ منها غيرَ أسماءِ أصحابِها ومحلاّتِ
إقامتهم، يحملها في الصيفِ والشتاءِ، وفي الربيعِ والخريفِ،
فلا تُعطِّلُهُ عن عمله شمسٌ مُحرِقةٌ ولا ريحٌ صَرْصَرٌ ولا ثلوجٌ،
وهُوَ بَرِيءٌ من كلّ ما يحمله إليكم خيرًا كانَ أمْ شرًّا.

أمَا خَطَرَ لكم يومًا ببالٍ أن تتخيّلوا حقيبةَ ساعي البَريدِ
بكلّ ما تحتويه من غرائبِ الأسرارِ والأخبارِ؟ حقًّا إنها لحقيبةٌ
عجيبةٌ تتجاوزُ أقصى حُدودِ التصوّرِ البشريّ!

ففيها تتجمّعُ ومنها تتوزّعُ كلُّ مجاري الحياةِ الانسانيةِ
من أقدمِها إلى أحدثِها، ومن أتفهِها إلى أجلِّها. فكأنّها
المحيطُ تتجمّعُ فيه الينابيعُ والجداولُ، لتعودَ فتتوزّعَ منه
ينابيعَ وجداولَ وأنهارًا.

تـعـلـيـمـات

يحتوي هذا الكراس على عشر مجموع بعدد من الاسئلة في اللغة .

اقرأ النص جيدا قبل الاجابة عن الاسئلة .

اذا صادفت سؤال صعب اتركه وأجب عن الذي يليه وحاول الرجوع الى

السؤال الصعب قبل تسليم اختبارك .

اعمل بسرعة وبدقة : اذا اخطأت شطب عكس ذا X

على جوابك واعد كتابة الجواب الصحيح بخط واضح .

هذا مثال عن طريقة الاجابة .

دخل الطفل مذعورا . ضع علامة (x) بجانب الشرح الصحيح

لكلمة مذعورا .

☐ مسرور

☒ خائفا

☐ غضبان

☐ جوعان

الجواب الصحيح هو خائفا لذلك تضع علامة (x) في المربع

أ)- الفهم

1- لماذا أعتبر الكاتب موزع البريد جلودا ؟

ضع علامة (×) بجانب الجواب او الاجوبة الصحيحة .

- [ ] لأنه يحمل الرسائل للناس.
- [ ] يقوم بواجبه كما ينبغي .
- [x] لأنه يتحمل الاتعاب مهما كانت .
- [ ] يحب عمله ويحسبه الناس.

2- لماذا أعتبر الكاتب حقيبة موزع البريد عجيبة ؟

- [ ] لأنها كبيرة وجميلة .
- [ ] لأنها يوضع كل شئ فيها .
- [ ] لأنها تساعد موزع البريد في عمله .
- [x] لأنها تحتوى على اخبار متنوعة .
- [ ] لأنها تخرج منها جميع الاخبار المختلفة .

3- ما هو سبب براءة ساعي البريد من كل ما يحمل ؟

ضع علامة (×) بجانب الجواب او الاجوبة الصحيحة .

- [ ] هو عدم انتباهه لما يحمل .
- [x] هو عدم اطلاعه على كل ما يحمل .
- [ ] هو عدم اهتمامه لما يحمل .
- [ ] هو عدم قلة الوقت لقراءة ما يحمل .

اذا كان هناك سبب آخر أذكره . . . .

. . . .

4- لماذا تتكون الحياة من الأشياء التافهة والاجلة في نظر الكاتب؟

- [ ] لأنها تحتوى على السئ والجيد من الناس.
- [ ] لأنها تسخر من الناس وتلعبهم حتى يموتوا
- [ ] لأنها يوجد فيها اللهو والزهو واللعب الذي لا ينفع الناس.
- [x] لأنها توجد فيها الحياة الرغدة والقاسية .

/

ر ـ يحتوي النص على الافكار الآتية : رتبها حسب ورود ها في النص ... الرقم
التسلسلي 1 ، 2 ، 3 ، في المربعات الجانبية .

[1] صفات موزع البريد .
[3] احتواء الحقيبة على أشياء عديدة وغريبة .
[2] وظائف موزع البريد .
[4] تجمع وتوزع الاخبار من الحقيبة الى شتى انحاء العالم .

6ـ ما هي الفائدة التي تستخلصها من النص ؟
اذكرها هنا : الفائدة التي نستخلصها من النص ..... الرجل لا مبين ....

ضع علامة (X) بجانب المعنى المناسب لكلمة حسب معناها في النص .

7ـ الجلود .
[ ] جمع جلد وهو غشاء لحم الحيوان
[ ] المكان الذي أصابه الجليد
[ ] الشخص القائم بالجلد اي : الضرب بالسوط
[X] الصبور القوي .

8ـ التصور
[ ] نقل الصورة
[X] التخيل .
[ ] الميل للسقوط
[ ] تشويه صورة

9ـ الأجل :
[ ] المتقدم في العمر
[ ] الضخم .
[ ] العظيم .
[X] نهاية العمر .

10ـ بريء
[ ] شفي من المرض
[ ] فارق غيره
[X] خال من الذنب
[ ] سليم من العيب

12ـ مختومة : ... فسر .. كتاب .. تختم ......

13ـ غرائب: .. في حقيبة المهندس .. عجيبة

عوّض الكلمات المحدودة بين قوسين بمرادفاتها في الجملة التالية :

14ـ (حقا) أنها لحقيبة عجيبة : .. أصحيح انها لحقيبة عجيبة .

15ـ (تتجاوز) (أقصى) حدود التصور البشري .

... تتخطى .. أكثر حدود التصور البشري .

ب :ـ النحو

ضع علامة (X) بجانب الاعراب الصحيح للكلمات التالية .

16ـ الجلود :
- [X] مفعول به منصوب
- [ ] حال منصوب
- [ ] صفة منصوبة .
- [ ] مفعول مطلق منصوب

17ـ مختومةً :
- [ ] حال منصوب
- [X] مفعول به منصوب
- [ ] صفة منصوبة .
- [ ] تمييز منصوب .

18ـ شمسٌ
- [ ] مبتدأ مرفوع .
- [X] فاعل مرفوع .
- [ ] خبر مقدم مرفوع
- [ ] نائب فاعل مرفوع .

19 تتخيلوا
- [X] فعل مضارع مرفوع لاتصاله بالواو
- [ ] مجزوم بحذف النون .
- [ ] مرفوع بحذف النون .
- [ ] منصوب بحذف النون .

20 – لماذا جاءت [illegible] مجرورة ؟ نماذا؟

- [ ] لأنها صفـــة للوسـائل
- [ ] مضـاف اليــــه ·
- [x] معطـوفة على الرسائل ·
- [ ] شبـيه بالمضـاف ·

21– اعرب ((لاتعطلـه)) ·

لا : ....

تعطله ....

22– جـاءت الكلمة خَشِبًا منصـوبة ،لماذا ؟ ضع علامة (X) أمام الجواب الصحيح

- [ ] لأنها مفعـول بـه ·
- [ ] لأنها معطـوفة على شبـرا
- [ ] لأنها خـبر كـــان
- [ ] لأنها حـال منصـوبة ·

23– ضع عـلامة ( ) بجـانب الإعراب الصحيح للضمير (ها) في اصحابها ·

- [ ] ضمير متصل في محل رفع فـاعل ·
- [ ] ضمير متصل في محل جـر مضاف
- [ ] ضمير متصل في محل نصب مفعول به ·
- [x] ضمير متصل في محل جـر مضاف اليه ·

24– أعرب كـلمة كأنها المحـيط

كأنهـا : ....

25– ضع عـلامة (X) تحـت الجمع المذكر السالم في الجمل التالية :

– ان الصيادين مثـابرون

– أجادت الامهـات صُنْع المعجـــــون

– طبق الشـرطي القـــانـون ·

– قـام الفـلاحـون بجـمـع الغـــلال ·

26ـ ابدل صيغة العبارة : أما خطر لكم يوما ببال ان تتخيلوا حقيبة ساعي البريد ؟ مع ابقائها على نفس المعنى .

. . . .

. . . .

(جـ) الصـــرف .

27ـ حول كل ما يمكن تحويله في الجملة التالية الى الجمع المذكر

من منكم لا يعرف ذلك الرسول الامين الجلود الذي يحمل اليكم الرسائل مثلما تسلمها فلا يقرأ منها غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء .

من منكم لا يعرفون ذلك الرسول الامين الجلود الذي يحمل اليكم الرسائل مثلما تسلموها فلا يقرؤون منها غير عناوينها ولا يعطله عن عمله شيء

28ـ حول الجملة السابقة الى الجمع المؤنث

. . . .

. . . .

. . . .

29ـ حول الجملة السابقة الى المثني المذكر .

. . . .

. . . .

لنفس النص

اختبار اللغة العربية

اللقب: .... الاسم: ....

تاريخ الازدياد: ١١-٠٥-٧١ المستوى: السنة الثانية

اسم المدرسة الابتدائية التي تعلمت فيها: السيد أحمد ... المتوسط

....

مكان هذه المدرسة: ....

لقب واسم معلم السنة الاولى ابتدائي: ....

لقب واسم معلم السنة الثانية ابتدائي: ....

8NS

[illegible]

نشأ (جورج أستيفانسن) نشأة فقيرة جاهلة، فقد كان والده يعمل في تشغيل الآلات البخارية في إحدى المناجم، وكان دخله قليلاً منعه من إرسال إبنه إلى المدرسة.

ولما قارب (استيفانسن) العاشرة من عمره عمل مساعداً لوالده [illegible] أجرٍ زهيد، ففرح به أبوه، وقد أبدى الغلام ذكاءً حاداً وإخلاصاً مما جعل إدارة المنجم تنظر إليه بتقدير، وعهدت إليه إحدى الآلات ليشغلها مع رفع أجرته.

إنكب (استيفانسن) على الآلة حتى أصبح قادراً على فكها وتنظيفها، وإعادة تركيبها دون مساعدة أحد. ثم وجد أن أميته تعوقه عن الإطلاع على الكتب التي تبحث عن الآلة فسعى إلى التخلص من هذه الأمية بتعلم القراءة والكتابة، وعرف بسرعة كل ما كتب حول الآلة.

رأى الفتى الجهد الذي تبذله الدواب في نقل ما يخرجه المنجم، ففكر في استخدام البخار في ذلك، وأخذ يضع النماذج المختلفة للقاطرة البخارية. وفي سنة 1825م خرج ذلك الفتى بأول قطار بخاري عرفه الإنسان.

أ ـ الفهم :

1 ـ كيف كان التعليم في عصر استفانسن ؟ ضع علامة (X) بجانب الجواب او الاجوبة الصحيحة .

- [ ] كان صعبا .
- [X] كان للبعض فقط
- [X] كان مدفوع الاجر .
- [ ] كان ديمقراطيا

2) ـ ماهو الشيء الذى حمل ادارة المنجم على التقدير الغلام .

- [ ] لانه أمي .
- [X] لانه ذكي
- [ ] لانه مخلص
- [ ] لانه يعمل بصدق .

3 ـ لماذا شبه الكاتب الامية بالآفة (المرض القاتل)

- [ ] لانها تقتل الانسان
- [ ] تؤدى بالانسان الى التخلف .
- [X] تجعل الانسان ضيق الفكر
- [ ] تجعل الانسان ضيق الصدر .

4 ـ أذكر فائدتين قدمها استفانس للانسان باختراعه

1 ـ

2 ـ

5 ـ يحتوى النص على الافكار الآتية رتبها بوضع رقم تسلسلي حسبما جاءت في النص :

- [٣] القضاء على الامية .
- [٣] ظهور أول قاطرة بخارية .
- [٤] مكافأة الادارة للغلام .
- [١] أصل استفانسن .

6ـ ماهي في رأيك الفكرة الرئيسية في هذا النص ضع علامة (X)
بجانب الاجابة او الاجوبة الصحيحة.

- [x] التعريف بمخترع القاطرة البخارية.
- [ ] أهمية القاطرة البخارية.
- [ ] ذكر حياة استيفنسن.
- [x] تاريخ اختراع القطار
- [ ] أخرى: ....

شرح المفردات والعبارات

7ـ جاء في المنجد الشروح التالية لكلمة ((عمد)) ضع علامة (X)
بجانب الشرح المنطبق مع معنى النص.

عمد:
- [ ] عرف الشيء
- [ ] لقي شخص شخصا آخر
- [x] اصابته العهادة (أول مطر الربيع).
- [ ] أسند شيئا لأخذ

8ـ تقدير
- [ ] التغلب على الصعوبة.
- [x] احترام الشخص
- [ ] الطهي في القدر
- [ ] عرف حل مشكلة بالتقريب

9ـ سعي
- [ ] الصبر على السهر
- [x] اهتم.
- [ ] قصد
- [ ] وشى به

10ـ صمم
- [ ] جعله أصم الاذن
- [x] عزم
- [ ] عض

ـ أدخل كل مفردة من المفردات التالية في جملة تامة حسب معناها في النص:

11ـ اخلاص: . الاخلاص. الى. كل. كان. في. البيت.

13ـ اكتسب: الرجل المسكين. على. كسبه

14ـ فتك: الاخ. بدبابا. ها. سيتنا. كله ....

15ـ ابدى: الطفل. الى. بيته. جاو يا.

ضع علامة (X) بجانب الجواب او الاجوبة الصحيحة للعبارة :

16ـ ((أبدى الغلام ذكاء واخلاصا)) .

- [x] أجهر الفتى باهتمامه وفطنته .
- [ ] تعدى الفتي بفعله ونباهته على ادارة المنجم
- [ ] بيّن الغلام قدرة وأمانة نحو عمله .
- [ ] أظهر الغلام الجدارة والأمانة نحو شغله .

ب ـ النحو:

17ـ لماذا جاءت كلمة (حاملة) منصوبة ؟ ضع علامة (X) بجانب الجواب او الاجوبة الصحيحة .

- [ ] لأنها مفعول به منصوب با لفتحة .
- [x] لأنها صفة منصوبة بالفتحة .
- [ ] لأنها حال منصوب بالفتحة .
- [ ] لأنها مفعول مطلق منصوب بالفتحة .
- [ ]

18ـ ما هو اعراب الكلمة : ((دَخْلُهُ))

- [ ] دخل : فاعل و ـه ضمير متصل في محل جر مضاف اليه
- [ ] دخل : خبر كان و ـه ضمير متصل في محل نصب اسم كان .
- [ ] دخل : اسم كان و ـه ضمير متصل في محل جر مضاف اليه .
- [x] دخل : مبتدأ مرفوع و ـه ضمير متصل في محل نصب مفعول به .

19ـ ضع علامة (X) أمام نعم او لا

تعرب كلمة (أبو) في أبوه .

أبو: فاعل مرفوع بالواو لأنه من الافعال الخمسة نعم [X] لا [ ]

20ـ لماذا جاءت كلمة قادرا منصوبة ؟

لأنها [ ] مفعول به منصوب.
[ ] حال منصوبة .
[X] اسم اصبح منصوب
[ ] خبر اصبح منصوب.

21ـ ما هو اعراب كلمة الفتى في جملة : رأى الفتى الجهر الذى تبذله الدواب.
ضع علامة ( ) أمام الاعراب الصحيح ـ

[ ] فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على الألف.
[X] فاعل منصوب في محل رفع.
[ ] فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على الفتحة .
[ ] مفعول به مقدم منصوب.

22ـ ما هو اعراب الضمير ـــــه في تعويقه

[ ] ضمير متصل في محل رفع فاعل .
[X] ضمير متصل في محل جر مضاف اليه .
[ ] ضمير متصل في محل نصب مفعول به .
[ ] ضمير متصل في محل نصب حال .

23ـ جاءت الكلمة البخار مجرورة لماذا ؟
لأنها : . فعل ماضي ناقص

24ـ أعرب كلمة لتشغيلها .
لـ : حرف جر ....
تشغيل : إسم مجرور .. بالكسرة الظاهرة ...
ها : . . مضاف إليه ....

هـ ـ الصرف:

25ـ ضع الجملة : ((لما قارب ..... اخلاصا)) في الجمع معوضا استفانس بالاطفال .

ـ لما قاربوا استفانس العاشرة من عمرهم كانوا مساعدون لوادهم مقابل أجر زهيد

26ـ ضع الجملة ((انكب ..... قادرا على فك الآلة)) في الجمع معوضا استفانس بالبنـــات .

انكببت البنات على الآلة أصبحت قادرة

27ـ ضع أفعال الفقرة الأخيرة التى تدل على أعمال جورج في المضارع المثني

28ـ أكتب فقرة لا تقل عن 10 أسطر تصف فيها القطـار و تبين أهمية في نقل البضائع والمسافـرين .

القطار مفيد جداً حاد تأتي نقل البضائع الثقيلة لأن الإنسان لا يستطيع نقل البضائع وحده وفي نقل المسافرين لأن المسافرين لا يستطيعون الذهاب إلى مكان بعيد على أرجلهم والقطار مهم ضامنا للطريق البعيد ولنقل المسافرين هو مريح جداً وكم أريد أن أذهب في القطار إلى رحلة بعيدة إذ وقت راحة القطار والفائدة به لأنه منذ بدء استعمال السيارات الحديثة وهو يلعب دوراً هاماً في التجارة والاقتصاد .

اختبار اللغة العربية

اللقب : .... الاسم : ....

تاريخ الازدياد : ..١١/١٠/١٩٦٧.. المستوى : ..٩ م ١..

اسم المدرسة الابتدائية التي تعلمت فيها : ..مدرسة البحر الأبيض المتوسط..

مكان هذه المدرسة : ..بالحمدية الجزائر..

لقب واسم معلم السنة الاولى ابتدائي : ..عطاء الله..

لقب واسم معلم السنة الثانية ابتدائي : ..بودراجي..

مثال للغة عربية

١٥/١٥ ف
٩/١٥ ن
6

جنة ساحرة

لنا صاحب من أعاظم الأصحاب نشاطًا، وأوسعهم جاهًا وأكثرهم ميلًا إلى الزراعة وقد رزقه الله ضيعةً واسعةً، فاقتطع لها، وبنى في وسطها، وأنشأ في جانبٍ منها الحَبَّ والقطن والقصب، وزرع في جانبٍ آخر أنواع الخضر المختلفة، وغرس في قسمٍ واسعٍ حديقةً للبرتقال والليمون والتفاح والنخيل، وزانها بألوانٍ من الأزهار تتألق في أغصانها تألق الأحجار الكريمة في التيجان المرصعة. وأجرى المياه حول الأغراس كلها، ولم يترك بقعةً جدبةً، ولا أرضًا صالحةً إلا حرثها وأحياها وأرواها، فاستحالت ضيعته روضةً من رياض الجنة، تفيض أزهارًا وثمارًا وتسيل عيونًا وغدرانًا.

وأعجب ما يروق في تلك الجنة الزاهرة منظر المياه بلمعة فضة، التي تدور حول الأشجار كأنها عقود وقلائد، وتتلوى في سيرها، وتدفقها كأنها تلوي الحيات الملونة اللامعة على وجهها، ثم تنتهي أطرافها فتكوّن بركًا صغيرةً مستديرةً، يحف بها العشب الأخضر كما تحف الأهداب بالعيون.

أ : الفهم : ضع علامة (X) بجانب الجواب أو الأجوبة الصحيحة للسؤال التالي :

1- لماذا وصف الكاتب صاحبه بأنه أكثر ميلا الى الزراعة ؟

- [ ] لأنه رزقه الله ضيعة واسعة .
- [ ] لأنه يحبه الكاتب .
- [x] لأنه أعظم الاصحاب نشاطا وجهدا .
- [ ] لأنه أكثر ميلا الى الزراعة .
- [ ] لأنه اعتنى كثيرا بضيعته ؟

2- فيم يظهر جهد ونشاط الصاحب ؟

- [ ] في كثرة ميلة للزراعة .
- [x] في انقطاعه للاشتغال بضيعته .
- [ ] في تفننه في اصلاح ضيعته واهتمامه بها .
- [ ] في اشتغاله بالزراعة فقط .

٨/ص

3- ما هو السبب الذى جعل الضيعة جنة ساحرة

- [x] الاهتمام بالزراعة وعدم ترك الارض بورا .
- [ ] الاعتناء والتفنن في غرس النباتات المختلفة ؟
- [ ] الاعتناء والتفنن في توزيع المياه .
- [ ] الشغل الدائم في هذه الضيعة .

شرح المفردات والعبارات.

ضع علامة (X) بجانب الشرح او الشروح الصحيحة للكلمات التالية.

حسب معناها في النص.

5- انقطع: [ ] ذهب وقت فصل من فصول السنة.
[X] احتبس عن عمل كان يقوم به.
[ ] ذهبت طلاقة اللسان في الكلام.
[ ] انفرد بعمل معين.

6- تألق: [X] لمع (البرق)
[ ] كذب (الرجل).
[ ] ساءت أخلاقه
[ ] تعلق الشيء

7- تلوى [ ] اعوج
[X] انعطف
[ ] استقام
[ ] انحدر

8- المرصعة [ ] المطعونة بطعنة شديدة.
[ ] الاقامة
[X] المنسوجة نسجا دقيقا.
[ ] المنظمة في الترتيب.

9- جدبة [ ] محسوبة.
[X] يابسة.
[ ] فقيرة
[ ] بور

10ـ استحيال : تغير شكله
القدرة على حل المشكلات
يتعذر حدوث الشيء
[X] تحول الى عيئة جديدة

11ـ غدران جمع الغادر اي الخائن
جمع غدور اي الشتم
[X] جمع غدير اي النهر.
جمع غدرة اي قطعة من النبات

12ـ راق لمع الشيء.
اعجب بالشيء
[X] سال لعابه
أحب شيئا

اشرح العبارتين التاليتين ـ أوفرهم جهدا،

بقعة جدية وأرض صلبة.

13ـ أوفرهم جهدا : هنا يقصد أي أكثرهم عملا ونشاطا وحيوية

14ـ بقعة جدية وأرض صلبة : بقعة يابسة وأرض فارغة وأرض يابسة

أفكار النص.

15ـ يحتوي النص على ثلاثة أفكار أذكرها :

1ـ ... وصف الكاتب عن ما تحتوي ... جريمة صاحبه

2ـ ... وصف الكاتب إعجابه الأغصان التي كانت حول الأشجار في القصر

3ـ وصف الكاتب الحديقة بأنها حديقة صاحبه بالحياة المذكورة

في النص فكرة رئيسية، ضع علامة (X) أمام نعم اذا كانت الفكرة التالية هي

وأمام لا اذا لم تكن هي.

16ـ الفكـرة : افتخـار الكـاتب بصاحـبه وتمجـيده اياه نعم ☒ ، لا ☐

17ـ رزقـه :

- ✗ فعل مـاض مبـني على الفتـح والهاء ضميـر متصل في محل رفع فاعـل .
- فعل ماض مبني على الفتح والهاء ضمير متصل في محل نصب مفعول بـه .
- فعل أمر مبني على السكون والهـاء ضمير متصل في محل جر مضاف اليه
- فعل ماض مبني على السكـون والهاء ضميـر متصل في محل نصب مفعول به .

18ـ واسعـيـة :

- حـال منصـوب بالفتحـة . ☐
- تمييـز منصوب بالفتحـة . ☐
- مفعول بـه منصـوب بالفتحـة . ☐
- صفـة منصـوبـة . بالفتحة ☒

١٠

19ـ الخضـر

- مفعـول بـه
- ✗ مضـاف اليـه .
- اسم مجـرور
- بـدل الانواع .

20ـ تألـق :

- مفعـول معـه منصـوب بالفتحة . ☐
- مفعول مطـلق منصـوب بالفتحـة ☐ ☐
- مفعول به منصـوب بالفتحـة ☐
- حـال منصـوب بالفتحـة . ☒

21 يـتـرك : فعل مضـارع منصوب ☐

مرفـوع ☒ لماذا ؟ لأن الفعل المضارع اصله يكون مرفوعاً

مجزوم ☐

حـول الافعال التالية الى المضـارع مـع الضمير هـن :

(38 أجرى : . . . يجرين . . . (39 أحيا : يحيين . (40 هز . . يهززن

حـول الافعال التالية الى الماضي مـع الضميـر أنتمـا المذكـر .

(41 يروق : . . . رقتما . . . . (42 تتلوى : تلويتما . . . (43 تتلاقي . تلاقيتما .

22ـ منذرٌ :

- فاعل مرفوع بالضمة . ☐
- مبتدأ مرفوع بالضمة . ☒
- فاعل مرفوع بالضمة . ☐
- خبر للمبتدأ مسبق مرفوع بالضمة . ☐

23ـ عنقود :

- فاعل مرفوع للفعل تتلوى ☐
- اسم كان مرفوع بالضمة . ☐
- مبتدأ مرفوع بالضمة . ☐
- خبر كان مرفوع بالضمة . ☒ ١٠

24ـ أعرب كلمة أطرافها .

١٠ أطرافها : فاعل مرفوع بالضمة . . . والهاء مضاف اليه

ج : الصرف .

ماهو مفرد الجموع التالية .

25ـ التيجان : مفردها . . . تاج ١/٥

26ـ الثمار : مفردها . . . الثمرة ١/٥

27ـ عنبران : مفردها . . . عنبر ١٠

28ـ قلائد : مفردها : . . قلادة . . . .

29ـ الاعداب : مفردها : . . الاعداب ١٠

ماهو اصل الافعال التالية ضع علامة (✗) أمام الجواب الصحيح

30ـ تفنن ١/٥ : فان ☐ فين ☐ أفن ☐ فن ☒

31ـ زان : زان ، ازان ، زين ✗ ، زن ، زان

32 تألق : لاق ☒ ، ألق ☐ ، لقي ☐ ، لقي ☐ ، ليق ☐

33 تتلاقى : لاق ☐ ، ألق ☐ ، لقي ☐ ، لقي ☐ ، التقى ☒

حول الافعال التالية الى المضارع مع الضمائر أنتم مكتفة مكان النقط

34ـ انقطع . تنقطعون 35ـ تفنن . . . تتفننون . . .

36ـ زان . تزدانون 37ـ أنشأ . . تنشئون . . . ٢

السبت ٢ فبراير ١٩٨٥

إملاء

٦٨

الانسان في هاذه الدنيا مليئة بالمفاجآت .

- ذكا - راوا - لرينلا - ميئوا - نها -

صوت البكاء وكتبت تحت الصورة احدهما مثل من بيتي اولادهم)) ،
الحياة ظلام وذوى البقوة من الجراة الكريمة الأمل قوة القلوب
وسوء النفوس .

ان الامي مدرسة الرافة وتأوا الحنايي ومؤلوا الرؤوف والسلم ،
الامي تقوافئة اوبات أملي ! كن لي البسابي يتنيب الامي الرحيم
اسئل سائل ولا تخيب أملا امين ، هائلين هم النجحون ردامين
أسوأ او ساعين لا يخلوا وخايين لا ييئاس .

وا - طمئن - بأوبي - بيئاي - يأيس - تشأومن - رائي -

القرائة الكتاب . قرأ الكتاب كله . في كلمتان من الناس اقرأ أ
صوت القراة ، وهم اذا اقرائوا سامووا . نشأة الايمان يحسب
مكانة الاب والامي .

٦٥
١٥١

٢ - ٢ - ١٩٨٥.

إملاء

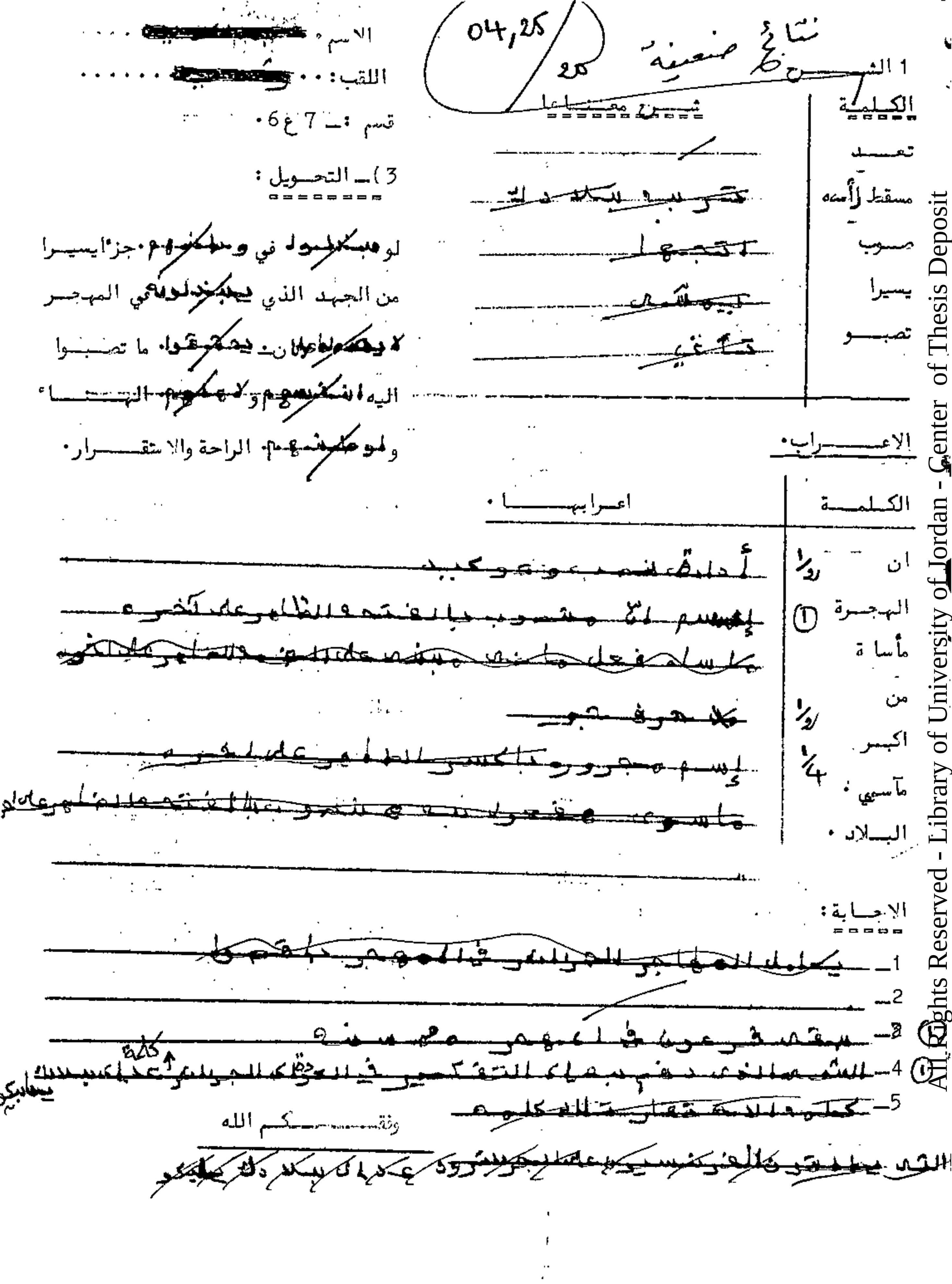
٢٤

يحيى الإنسان في هذه الدنيا حياة مليئة بالمفاجآت

نجوى. يحيلة. رحلة. رؤى. ابتلاء. نسيلة
ماء

رسمت صورة البيغاء وكتبت تحت الصورة: (هذا مثل
من يقرأ ولا يفهم) في كل بيت قلم ودواة. اللؤلؤة
المستورة من الصخرة الحلبية. لا أمل موت القلوب واليأس
موت النفوس.
حضن الأم مدرسة الرأفة، ومأوى الحنان ومواطن
الدفء والسلام. للصلاة الأم نجوى فؤاد وباب أملة كن
الملائكة بمثابة الأم الرؤوم. لا ترد سؤال سائل، ولا تخيب
للبؤساء
أمل آمل. هؤلاء هم الذين: أميلوا بيأس، وساع لا يمل،
وتائب لا ييئس.

مؤون. ضمآن. يأدب. بنوك. يؤنس. تشائم. رائف.
قرأ القارئ الكتابة.
قرئ الكتاب كله. في كل فيئة من الناس أفراد لا يحبون القراءة
وهم إذا قرؤوا سئموا. نشأة الابن بحسب نشأة الأب والأم.



04,25

نتائج ضعيفة

الاسم : ...

اللقب : ...

قسم : 7 ع 6.

1 الشرح

الكلمة	شرح معناها
تعد	
مسقط رأسه	
صوب	
يسيرا	
تصبو	

3) التحويل :

لو ... في ... جزءا يسيرا من الجهد الذي ... في المهجر لا ... ان ... ما تصبوا اليه ... و ... الهناء و ... الراحة والاستقرار.

الاعراب.

الكلمة	اعرابها
ان	
الهجرة	
مأساة	
من	
اكبر	
مآسي	
البلاد .	

الاجابة :

1 ـ

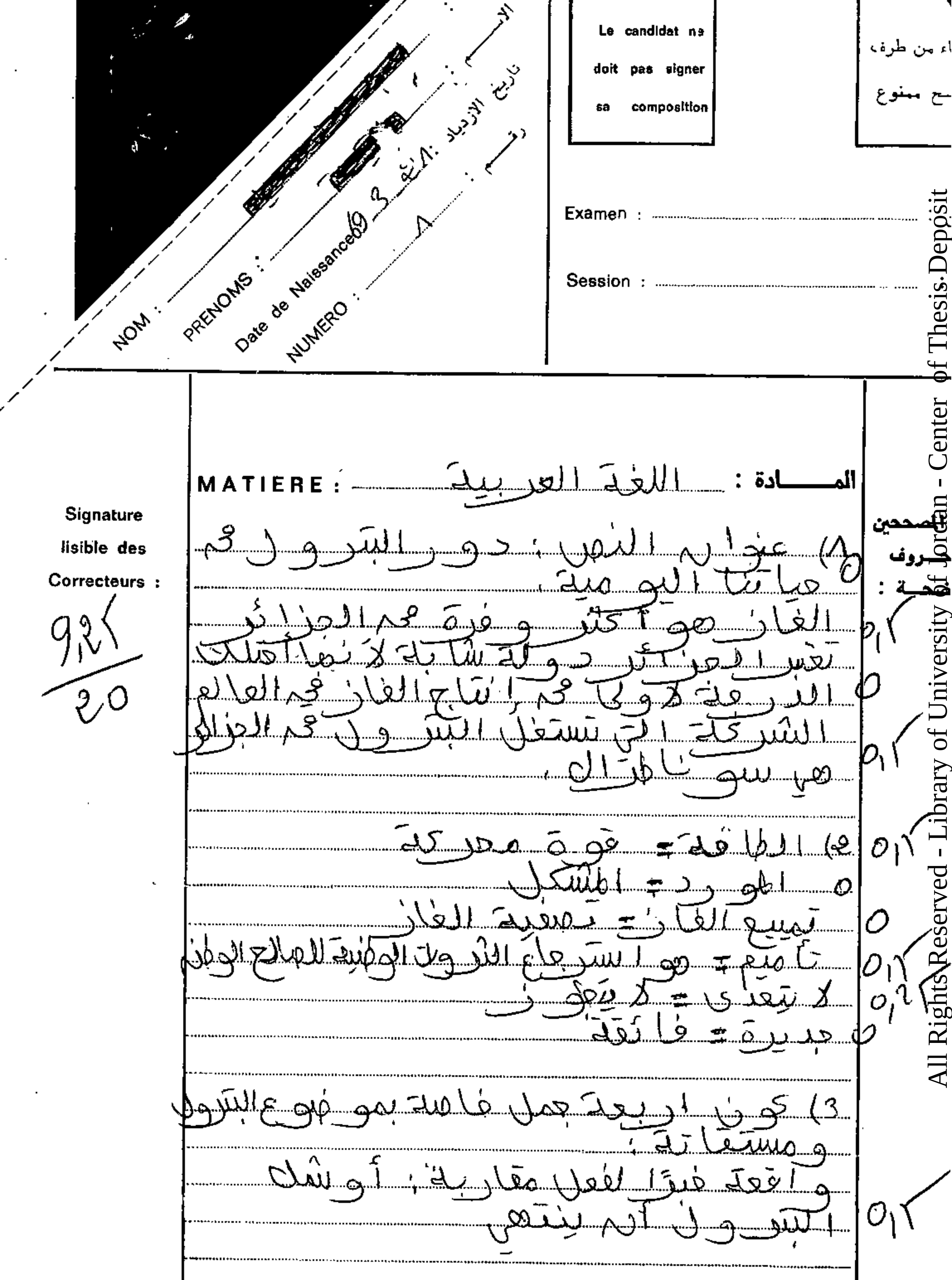
2 ـ

3 ـ

4 ـ

5 ـ

وفقكم الله



الإســـم :
تاريخ الازدياد :
رقـــم :

NOM :
PRENOMS :
Date de Naissance :
NUMERO :

Le candidat ne doit pas signer sa composition

Examen :

Session :

MATIERE : اللغة العربية : المـــادة

Signature lisible des Correcteurs :

9,21 / 20

1) عنوان النص: دور البترول في حياتنا اليومية.

الغاز هو أكثر وفرة في الجزائر

تعتبر الجزائر دولة شابة لأنها امتلك الدرجة الأولى في إنتاج الغاز في العالم

الشركة التي تستغل البترول في الجزائر هي سوناطراك.

2) الطاقة = قوة محركة

المورد = المشكل

تمييع الغاز = تصفية الغاز

تأميم = هو استرجاع الثروات الوطنية للصالح الوطني

لا تتعدى = لا يتجاوز

جديرة = فائقة

3) كون اربعة جمل خاصة بموضوع البترول ومشتقاته:

والعجة فيها لفعل مقاربة: أوشك البترول أنه ينتهي

...سنا فهو مهم لأن البترول يعد من أهم الموارد
أكثر أهمية في حياتنا اليومية. فمنه نستطيع أن نستخرج
...ة مشتقات كالغاز الطبيعي وغيره
له استعمالات كثيرة في البيت وخارج البيت. فإذا
...ت حب مثلا في كيبت سيارتك فهي تمشي بمشتقات البترول
إذا دخلت إلى البيت فترى أمك تطبخ الطعام فهذا بفضل
البترول وإذا ذهبت إلى المستشفى فسوف يعالج مرضك
بمشتقات البترول وهنا يتضح لنا أن البترول لا يمكن
الاستغناء عنه وبفضله استطاعت الجزائر أن تحول
العملة الصعبة وهذا بتبادل التجاري مع الدول
المتقدمة والجزائر عرفت في العالم بفضل البترول.

4

كل ما في البلاد من أموال * ليس إلا نتيجة لأعمال
من يطلب في حياتنا حياة * عنه فالفضل للعمال
تعريف الشاعر: هو معروف الرصافي ولد
سنة ونشأ برصافة من بلاد العراق وهو اشتغل
بالتعليم وتوفي سنة.

5/2

شرح

كل ما في البلاد من أموال * ليس الا نتيجة لأعمال
من يطلب في حياتنا حياة * غير فالفضل للعمال
يقصد هنا الشاعر أن كل ما يوجد في البلاد من أموال
فهو بفضل لأعمال والجهد
أن يخلو في حياتنا لا يتماعس غير فالفضل للعمال
البلد وأن عمل لا يتحقق مستريا وحسن المعيشة
كل ما نتمتع به نحن لأنه هو بأفضل العمال

8/12

Le candidat ne doit pas signer sa composition

الإمضاء ممنوع

Examen : الثالث : الامتحان

Session : : الدورة

PRENOMS : الاسم

Date de Naissance : تاريخ الازدياد

NUMERO : رقم

Matière اللغة العربية المادة

1° Note
2° Note
3° Note
4° Note
TOTAL

Signature lisible des Correcteurs :

12,5 / 20

السؤال رقم 8 :

~~هل ساءلت الخيل~~

ب - هذي في الثرى قبور هو تهم
أم قبور تسموا على الجوزاء

الشاعر هو محمد العيد آل الخليفة
شاعر جزائري ولد بعين البيضاء سنة
190 تعلم بنفس المكان ثم انتقل بعين
البيضاء الينابع دراسته.

الشرح : يتسائل الشاعر ويقول أم
أهذه قبور هو تهم أم قصور تعلوا
في السماء ويشبه القبور بالقصور

[illegible] الاسم الموصول

والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت

والجملة ما بين فعل في محل رفع ~~اسم~~ صلة الموصول

17 إنشاء

الكتاب أحسن صديق

إذا كان لديك صديق فتشاجرت معه وطلبت منه التسامح لم يقبل وترى أنك هو الظالم ولم يقدرك فتركك، وذهبت لتبحث عن صديق آخر. فعليك بأن تجد صديقاً ألا وهو الكتاب، الكتاب الذي سوف يخرجك من الظلام والكسل ويفيد عقلك بالأفكار النافعة والذي لم تكن تعرفها من قبل.

وإذا لم تستطع قراءة الكتب فحاول مرة أو اثنتان وبعد محاولتك فبتأكيد فسوف تتعلق به كثيراً ولن تتركه أبداً.

وفي وقت الفراغ تجلس في حديقة البيت وتقرأ كتاب بعنوان علم الفلك فتشعر بأنك في عالم آخر، وإذا كنت غاضباً فما عليك الآن تقرأ قصة مضحكة فسوف تنزع عنك الغضب والحزن الذي كنت تعاني منه، كأن لم يكن لك مشكل.

إن الكتاب فعلاً صديقاً وأكثر من صديق لأن الكتاب لا يغير رأيه بعد ~~أخذ~~ صديقه ولكن الإنسان يغير رأيه في فترة قليلة جداً ويسبب لك مشاكل.

أمثلة من الفقرات التي كتبها التلاميذ وتصنيف أهم الصعوبات

السنة السابعة (كما كتبها التلاميذ)

١ - أشكر معلمي الحلو مان علمني من دروس ما أفهمني من الاسياء الصعبة وكل سأء لم أعرفه وأن معلم جيد علمني كل ما أعلمه وأنه معلم بسوس ولطيف وله صفات حسن ولهو كريم الاخلاق، وا تمنى أن يعلم تلاميذ كثير أن يكون تلاميذ لطفيتي معه .

* - أخطاء املائية، تشويه كتابة الكلمات، عبارات دون معنى ومفككة. أخطاء نحوية وصرفية، عدم الترابط بين الجمل، تكرار وحشو، عدم الترقيم.

٢ - إلى عزيزي المعلم أبحث لك هذه الرسالة لأقول لك بأنني بخير وما زال أكون مجتهد فان كلما أدخل القسم هنا في المدرسة للتعليم المتوسط أكون مسرور وفارحا. وأنا أتمنا أن تكوني كل عام وانتي بخير لكي سنة جديدة 1985 إلى اللبقا.

* - تكرار، أخطاء املائية، جمل مفككة، الخلط بين المذكر والمؤنث. أخطاء التصريف، عدم الترقيم.

3 - ان المعلم الذي يعلم العلم أن أبي الثاني فهو يعلمون العلم والمعرف ويفيدون وينصحون يعمل الصلح لنا المستقبل فندخل الى المدرسة ونحن فهمين فيعلمون ويشراح لنا معنى الكلمات التي لنفهمها فنحترمهم لأنه أب لنا في المدرسة ويجعلنا أن يكون الرجل في المستقبل وقال الله تعلى اطع الرسول وحترام الولدين يسهرون على خدمتكم كالاب والام والمعلم أن احب معلم لأنه يعلمون الاديب والشاعر

وأطعه كما أصبع الاب والام.

* - عدم الترقيم، التكرار، خلط في العبارات، أخطاء نحوية، صرفية، إملائية
أخطاء في الاسلوب، خلط في تصريف الكلمات.

٤ - أنا احب كل المعلمين الذين يلمونني قراءة وأحفض الاشياء التي لا أعرفها
وإذا لم أفهم يفاهمني وإذا لم أعرف شي يفوهولني وأشكر المعلمين الذين
يحبونني ويعلمونني وغير معلم ومعلمة فأشكرهم من كل قلبي وهذا لهم
نشكر لهم على كل جهد وشجاعة المعلم لي وعلى كل التلاميذ يجب أن يكون
صلحا مع معلمه ويجب ان ينتبه اثناء الدرس او الشرح ويجب الانتباه
إلى الاشياء التي لا يعرفها ولا رأينها ولا مرة واحدة. يجب علينا أن
لا ننسى كتابة واجباتنا وحفظ محفوظات كي المعلم يفرح ولا يقول علينا
أننا كسلاء ولهذا احب كل المعلمين الذين يعلمونني ويفهموني ويشرحوني ما لم أفهم.

* - جمل غير مترابطة، عدم وجود أدوات الربط، أخطاء نحوية وصرفية وإملائية،
أفكار غير واضحة، لهجة عامية، عبارات خاطئة المبنى والمعنى. التكرار.

٥ - الى استاذي العزيز اشكرك عن ما بذلته من جهود؟ من أجل تعلمي
في صغاري وتلك النصائح الذهبية التي تقولها وانت مسرور؟ وقد اعتبرك
كأب ثاني والسلام عليك وأقول لك اني مسرور في هذه المدرسة بعد افتراق
من المدرسة الابتدائية التي كنت أتعلم فيها فلا أنسى ذلك تعاملك الجميل أبدا

* - جمل ناقصة، أدوات الربط خاطئة، اخطاء نحوية، املائية صرفية، الخلط في الزمان،
لهجة عامية، غياب بعض أدوات الربط، غياب الترقيم، بعض العبارات لا تفهم.

٦ - يمعلمي أن نشكروك وانكر الله نعلى على أنو سعدني في درويسي ووفقاني
في تعليم واشكروك أنت أيضا يمعلمي على أنك بدلت جهد كبير وسعدتني

وقد أعطيتني نجاح حسن وقد تبعت هاذى تطرح فوفقنى الله وإن أشكرك من جديد وأتمنا من الله أن تأخذني السنة القدمة لكي تعطنا نجاح ملحة.

* - تكرار، تعبير عامي، جمل مفككة وعديمة المعنى، عدم الترقيم، الأخطاء من كل نوع، صعوبة في الأسلوب، عدم القدرة على تأليف جملة بعناصرها الأساسية.

7- أنا أشكر على الجهد الذى أداه لي لكي اتعلم فاجتهد وأرجو أن هذه الحصة تكن كل يوم وأشكور المعلم الذي يبذول جهده علينا ويعلمن من أجلن كي نتعلم ونصبح من هاولاءك المجتهدين ونقل المعلم المعلم لقد صعدت إلى مستو عالي ولقد اصبحت كفخر وفضل كبير لأنها علمتني الأشياء التي لم اعرفها من قبل ولهكذ اصبحت في مستو عالي.

* - لهجة غير مفهومة، وخليط من الفصحى والعامية، كلمات في غير محلها تماما. الخلط في الضمائر وأدوات الربط، عدم الترقيم، الأخطاء من كل نوع. الحشو.

8- سيدتي أطلب منك الشكر ولا أنس معاملتك على الأخذك أنت التي ربيتني وعلمتني كيف نقرء ونتعلموا الأشياء ويفضلك أصبحن كبار رجال لول انت لماكنا مرميا وانت الذي عملت لنا الأخلاق شكرا شكرا الف مرت ومن هو الآن النا التي كتبت لك هذه الرسالة الجميلة وأرجو أن تتمتع بهذيه الرسالة الطريفة والجنة لك.

* - عامية، أخطاء من كل نوع، لغة لا تفهم، جمل لا معنى لها، الفقرة خاطئة معنى ومبنى، مع وضوح تشتت الأفكار. مع الخلط بين المذكر والمؤنث في التعبير. الحشو والتكرار، العامية.

٩ - لول مسعدتوك لو أصبحت لا أعرف شئ على الحيات. واشكرك بمسعدتك لي وان بغير وان أشكرك على كل ما فعلت. بمسعدتي فان لام أنا طول حية فان انتقلة إلى السن الاولة المتوسطة وأجد ان لا يوجد معلم مثلك وأشكرك على قرأتها.

*- الخطأ في استعمال أدوات الربط، الاخطاء النحوية والصرفية والاملائية، تفكك في معنى الجمل والعبارات. الفقرة بكاملها لا تفهم، العامية، الحشو والتكرار هذا دليل على عدم القدرة على صب الافكار في قوالب لغوية مناسبة، الترقيم.

١٠ - بعد أن اخذنا بعض الايام الراحة إلى عقلنا والجسمنا فكرة أن أخذ قلم واقوم بكتبية لك رسلة وأشكرك من قلبي ما فعلته من أجلى ومن اجل صديقي واشكرك ايضا على محولة او مجهودة التي قمت بها نحوانا وأقول لك أنا واصداقي.

*- لا يفهم من هذه الفقرة إلا شئ قليل. جمل عديمة الترابط، مفردات في غير محلها، أخطاء متنوعة، التكرار، البناء والمعنى محطمان.

١١. أكتب لك هذه الرسالة يا معلمي مخلص الأمين لأنني لا اشكرك على هذه الكثرة الجهود الذي بلتوه معي وعلى النصيحة التي اعطتها عندما كنتوا أقرأ عندك الصر الثاني الابتدائي وأن مسرورة بهذه النصحة الجميلة والتي كانت تقول نعلم تقرأ وتشهدوا في هذه المدرسة لكي ننجحوا وتصبح مدرسني او مهدمنين وأن اتبعوا هذه النصحة الجبيرة. قال الله تعلى العلم النور والجهل الظلام صدق الله العظم.

*- النحو، الصرف، الاملاء، عبارات لا معنى لها، العامية الشاملة، عدم الترقيم، عبارات غامضة، عدم الترابط بين الجمل، عدم استخدام أدوات الربط، تكرار متواصل، خطأ في المعلومات،

12 - أرفعوا قالمي لأن أكتب لك هذه الرسالة أعبر فيها مشاعر واحساس. انا أحبك كا وليدي أنا انظر على تضحك وان شاالله صوف انجاح باذن الله. أشكر كل كلا أساتذ اذى ساعدون اشكرلك على جهود المبتذلة وليس فقط لي بل لزملئ أيض ان شالله تعيشي مع اولدك وجوجتك في سعدة وصلام عليك.

*- يلاحظ أن اللهجة عامية وأن الفقرة كلها خاطئة خاصة من حيث الكتابة وكذلك من حيث ترابط المعاني حيث تنقص ادوات الربط. تكرار مستمر

13 - أن أشكروا معلمي الذي بذل كل مجهوده لي يعلمني ونصائح المفيدة الذي تبعتها حتى وصلت هذه المرحلة الشفقة وأن مزلت أتابع نصائحه المجهود الذي ايذله النصائحه الذي خلتني أعتني بدروسي وأشكره كثيرا والآن أودعك واشكرك جدا.

*- عدم ترابط في الجمل، تعبير عامي، أخطاء من كل نوع، عبارات لا تفهم غياب ادوات الربط، التكرار، كلمات في غير محلها، الافكار بسيطة للغاية

السنة الثامنة (+)

1- ان القطار هو وسيلة هامة في النقل البضائع لأن القطار هو سريع من السيارة أو الشاحنة وهو يحمل من مدينة الى مدينة أو الى بلاد. اما المسافرين يأخذهم من المدن البعيدة والقطار مهم جدا في الحياة الانسان وهذا رجل هو الذى إخترع القطار على مساعدة الانسان ومساعدة المسافرين لكي لا يذهبون وهم يمشون على أقدمهم واذا كانت الطريق صعبة لا يذهبون ولهذا الشاب الذى اخترع القطار.

2- ماروعت هذا العالم لأن لولاه لما كان قطار بخاري قد ضمار وزال هذا العالم لما كان مسافرين يذهبون بمشى والتجاري يأخذون بضائع وسائع فوق ظهرهم. ماروعت الشاب انه عالم من علامة الكبراء ولحدوا الله قد توفولنا قطر بخري لكى نستطيع ان المسافرين الذهب والتجاري يأخذون البضائع وسائع.

3- القطار هو ينتمي الى النقل البري وهو يساعد المسافرين ويوفر فيه الامن في بضائع والمسافرين وأنا أوحب القطار لأني ركبته عدت مرة ولم يجري لى شي بمعنا لم يوجد فيه خطر وهو يتكون من سكة الحديدية وقاطرة وأهميته وهو نقل المسافرين والبضائع من مسافة البعيدة وجر حادث في يوم منشع في الجزائر وقد توفيا فيهاعدة ضحايا والقطر يلعب دورا هاما في التجارة والاقتصاد الوطني بحيث ينقل البضائع والسلع.

4- في ليلة من ليلي العطلت ذهبنا أنا وعائلتي إلى محطة القطار ولما وصلنا لمحطة القطار ينتظر في المسافرين وعندما صعدنا إليه لحظة

(+) الاخطاء المرتكبة من طرف تلاميذ السنتين الثامنة والتاسعة هي نفسها المرتكبة من طرف تلاميذ السنة السابعة في أغلب الاحيان.

البيوت الصغيرة التي توجد داخل القطار فسألته أبي ما هذا قال لي أنها الغرف النوم وبدي يشرح لي كل ما يعمل القطار والفائدة منه وأنه قد سعد العصور في كثير من الاشياء من نقل البضائع ونقل المسافرين.

5- ان القطار من مواصلات النقل ولقد لعب دورا هاما في حياة الانسان خاصة عن الجانب الاقتصادي وما زال القطار الانا يحتل مكانته العالية وتقدر عدد كلم في الجزائر للمخطوط السكك الحديد هو الى 400 كلم وأول من اخترع القطار البخاري هو شاب وري هذا الرجل خدمتا كبيرة إلى الانسان ويبقى خالد إلى الاباد الدائم.

6- ان أهمية القطار عند انجازه كانت ثمينة فقد كان التجار يحملون بضائعهم من قرى الى أخرى ولهذا الربح بعض الوقت باعربات فلقطار كان في القديم شيء كالذهب وكانوا يدفعون مبلغ كبير جدا ولهذا لكي يتحركون من مكان إلى مكان أبعد بكثير وهذا بسرعة منطقة ولقده في عصرهم أما الآن فكل تبدل بعد اختراع الطائرات وغيرهم فثمن القطار انخفض بكثير ويستعمله أقل بكثير من الماضي ولكنهم يفعلون ما في قدرتهم بجلب الاشخاص وأتمنى أن في المستقبل يزدهر القطار بكثير.

7- أهمية القطار كثير متعددة منها لا تستغرق وقت كبير في نقل البضائع والمواشي والمواد الضرورية فسعد الانسان في السافر الى مكان بعيد وترحم قليل على الحيوان مثل الحمير والبغال والقطار أداة لنقل والتحرك من مكان بعيد إلى مكان آخر فلا ما إذا أراد شخص أن يذهب إلى مكان يكون في أسباب ضروري فيأخذ القطار ويسافر.

8- في العطلة الصيفية ذهبت أفراد العائلة في الرحلة وقرر أبي أن نذهب في القطار لأن كانت معنا كثيرا من البضائع ولهذ القطار كبير وقادر في حمل البضائع كثيرة وهكذا وضعنا كل البضائع التي كانت معنا ولهذا اخترع الانسان القطار لي يساعد الناس

9- القطار يعتبر شيء ضروري في حياة الانسان اذ يساعده على نقل السلع والبضائع ولولا ان يكون القطار لا يستطيع الانسان ان يحمل هذه الاشياء وكذلك يلعب دور في نقل المسافرين بكل سهولة ويعتبر القطار من وسائل النقل البرية وفي القديم لا يملكون القطارات بينما نحن الآن نملك سواء العربات بعد ان نشأ جورج ستيفنسون اختراع القطار؟

10- منذ ان اخترع القطار من طرف جورج ستيفنسون وهو في تقدم الى ان وصل الى عصرنا الحالي حيث أصبح يقدم عدة خدمات تتمثل في نقل السكان والبضائع أيضاً وهذا القطار مجهز بكل الوسائل العصرية لنقل المسافرين مثل الكراسي المريحة ومحيطها الداخلي الواسع كذلك استعملت من طرف عمال المناجم في نقل المواد الخام وخير مثال على ذلك الفحم والبعض منا يظن أن القطار من بعض الاضافات ليس لها دور كالدور الذي تقدمه الطائرة والباخرة ولولا جورج ستيفنسون ذلك الرجل ذو الشخصية القوية والبارزة الذي استطاع بإرادته وعزيمته القوية أن يحقق المستحيل ذاك الذي تمثل في اختراع وسيلة للنقل أجبرت الجميع و[illegible] لعظمتها، ومن هنا أقدم شكري الجزيل الى هذا المخترع بقطاره الذي بدأ ببساطته وصار الآن من أحد متطلبات الحياة اللازمة ولا سيما وأن القطار الحالي وصل سرعة فائقة كقول الشاعر:- هيهات، هيهات، لا جن ولا بشر يقاسون أن يلحقوا أثره.

السنة التاسعة

1 عندما كنت صغيراً ذهبت مع صديقي إلى حديقة
جميلة عندما دخلنا إليها قال صديقي متعجباً إنها جنة
وقلنا أجملها ثم تمتعنا بمنظرها المتعدد التي جعلت
بالأزهار الجميلة المتنوعة بكل أنواع المختلفة و
الأشجار التي تتعلق عليها الفواكه والثمار
التي جعلت الأشجار متلألئة
كأنها متعلق عليها الجواهر و اللؤلؤ

2 عطلة الدراسية الماضية ذهبت إلى مدينة نابلس و
حديقة تدعى جنة الازهار التي يزرعها شباب الخدمة
الوطنية. إن هذه الحديقة حديقة جميلة تكسوها
بساط أخضر و أزهار المختلفة والملونة بألوان
مختلفة. إنها بالفعل حديقة تليق السواح ونظر
لحسنها المتمثل في كثرة أزهارها وكثرة فراشها
التي تبسط فوق أزهار السمسم و المجسمين و مما
أدى إلى جعلها مكانة في تلك المدينة هو موقعها الخلاب
الذي يمتاز بالهواء الطلق النقي فالى منعشات لانها
لاخذ أي مصنعا قريبها و أخير نستطيع القول
أنها حديقة جميلة و تمنيت أن أسكن قربها نظراً لموقعها
الاستراتيجي الواقع بين الجبال.

3

في أحد الأيام ذهبت إلى الريف عند خالتي. كانت عندها
حديقة كبيرة وكان مزروع فيها البطاطا وكان
رجل خالتي كل يوم يستيقظ ليسقيها ويزرع الحشائش
الضارة للنبات وعندما يتعب يقبل الابناء الكبار
فعلو لتعاوننا في حديقة ولقد أعجبت بهذه الحديقة
وعندما جاء أبي لأخذني قلت له
وحلي لفترة معينة من وقت وعند ما جاء الوقت
حان للذهاب إلى المدينة وقالت لخالتي سوف أعود
في أحد الأيام لأزوركم وأعاونكم في زراعة البطاطا
وغيرها وذهبت إلى المدينة وأحب أن أبقى في الريف

4

إحدى مزرعة واسعة زرع فيها كل أنواع المزروعات وزينها بكل
أنواع الأزهار ففي جزء من هذه المزرعة زرع كل أنواع الخضار
الجيدة السلالة والسريعة النمو وفي الجزء الثاني غرس عدة أشجار
مثمرة مثل شجرة الخوخ وأشجار البرتقال والتفاح والرمان والمشمش
والعنب والتين وغيرها وفي الجزء الأول غرس كل أنواع الأزهار
مثل القرنفل والرياحين والبنفسج والنرجس وغيرها حتى يحل
فصل الربيع حتى تزهر وتطلق رائحة شذية وتبدأ الفراشات
تحوم حولها فيزداد منظرها رونقاً وجمالاً وبين هذه المزروعات
توجد بئران مزودان بمضخات لضخ المياه وتتدفق في المزرعة
وتسقي النباتات لتزيد من نموها [فقرة حسنة]

ن القطار ذو أهمية كبيرة وهو أحد وسائل النقل (البرية) التي تستعمل
يضا في المواصلات وتلعب دورا هاما في حياة الأمم. ومن المعلوم أن أول
طرة بخارية اخترعت؟ من طرف جورج استفانس وكان ذلك سنة 1825م
مان يعتبر أول قطار بخاري عرفه الإنسان. ومن ذلك اليوم
طورت صناعة القاطرات وتنوعت حسب الأعوام، ففي هذه السنوات الأخيرة
اكتشاف قطار من طرف فرنسا ويدعى: "قطار ذو السرعة الكبيرة أو
(TGV). وهو مجهز بأحسن أجهزة وبأحسن الوسائل الحديثة،
جهزة تكييف الهواء، الأريكات العريضة للمسافرين، المطعم
ي هو عربة القطار، وما زالت أجهزة أخرى ذات أهمية كبيرة.
القطار يستعمل الآن في نقل المسافرين والبضائع الثقيلة. فهو مهم جدا!

إن القطار هو وسيلة هامة للنقل فبواسطته تنقل السلع والبضائع
من مدينة إلى أخرى ومن مكان لآخر وبواسطته ينقل المسافرين
داخل التراب الوطني وخارجه فمثلا لو ذهبنا إلى بلاد كتونس
أو المغرب فنستطيع أن نذهب إلى مختلف أنحاء البلاد
وهو عبارة عن عدة عربات متسلسلة ومتصلة فيما بينها وعندما يكون
السفر طويل يكون لكل أربعة مسافرين غرفة لينام فيها أما عندما يكون
السفر قصير تكون هناك مقاعد. ومن الفضل كله يعود إلى العالم
الكبير جورج ستيفنسن الذي اخترع القطار البخاري عام 1825م
وكذلك استطاعت فرنسا من صنع (أكبر) وأسرع قطار
في العالم، كل هذا بفضل العلم وجورج ستيفنسن الذي صنع
أول قطار في العالم

-5 (لا يكتب ... أسماء)

عندما كنت طفل الصغير ذهبت مع ابي الى الحدقة ... والحيوانات التي توجد في الجوزة العامة ومسرور كثير لانه اول مرة فيها ذهبت الى الحديقة وكنت هذه الحديقة اجمل الحديقة في البلاد لان يوجد فيه كل اشياء التي احبه كالحيوان والزهر وانما ان تمتع ... مدة طويلة و يجب على كل الناس ان يذهب الى الحديقة لان اجمل مكان الذي يذهبو اليه الناس لكي يلعبون و يمرحون من اجل الحياة السعيدة.

6- عندما زورة حديقة الحيوانات وايت انوع من الحيوانات البيتاحسة والاليفا وانواع الطيور والاخ و ... ورايت الحشائش الخضراء كاسبطة في منزل والا شجار الكبير والزهور الجلب وبعدها ذهبة الى الالعب الموجودة بها و لعب حت ... ذهبة لاكل في الغاية الموجودة بها و بعد انتهاء منا من الاكل ذهبت لنرتاح ثا بيت ولكنا ابي يا فنا في السيارة لينام قليل و على الساعة الخمسة و نصف راجعت الى المنزل ان تلك يوم لا ننساه ابادنا

في أحد أيام ذهبت [illegible] المزرعة [illegible] الى لنزور مزرعة
والفلاح أخذنا كي نرى [illegible] وهلنا شاهدنا الفلاحون
يحرثون الأرض ويستخدمونها والبعض يزرعون البذور
فلما لا نعلم زرعها عدنا أخير وأتي إلى المنزل وفي الفصل الصيف رجعنا
إلى هذه المزرعة ولما رأيتها [illegible] الجميلة المتفتحة والأزهار
[illegible] الملونة [illegible] وأشكر الفلاحون على قيامهم بعمل
جيد ولأنا أعطانا [illegible] كثير [illegible] وأحب أن أزرع
مثل هذه الجنة الجميلة التي رزقها الله علينا. ويجب على
كل مسلم منا أن يستغل قطعة أرض ويزرعها لكي
يتحصل على [illegible] ويتعجب بها [illegible] مما كد الأجواد
كما يأ [illegible]

في يوم من الأيام زرت حديقة في مدينة وهران وكانت هذه الحديقة جميلة ورائعة
كنت أتسائل لماذا هذه الحديقة جميلة من الحدائق الأخرى وعدت في يوم
من الأيام إلى هذه الحديقة فرأيته رجل يسقي في النباتات الخضراء فكنت أتسائل
به رجل يعمل بجد ونشاط وكانت أجهد الله وأعاونه وقلت له
لماذا أنت تعتني بهذه الأرض كل هذه العناية فقال إذا لم اعتني بها
وسوف لا تنبت النباتات والعصافير فقال في الأرض لمن يزرعها
وما لمن يزرعها فذهبت إلى المنزل فقلت لأبي فقال لي سوف أذهب
إلى زيارة هذه الحديقة فما بعد نقال له سوف نرى يا أبي فذهب
في يوم الغد إلى هذه الحديقة ثم أحقيبي أبي فقال لي أين هو صاحب
هذه الأرض قلت له في منزل ثم عصب

9- عندما أكونوا في حديقة اعجباتني كثيرا تمنى أن أكونوا
دئما بما نيماخامة في وقت فرغ وأن احب غابات كثيرة
في فصل ربيع و صيف بأشجارها الطويل و بهوائها مطلق
كما أتمنى أنه أذهب إلى غابة أمزون التي توجد في
بلاد برزيل و هي منا اطول غابة في عالم و أن أحب
هذه غابة كثير لو أذهب اليها لا أعود إلى الجزائر ربما

10- لم انس أبدا منظر تلك الحديقة الجميلة التي قصدتها في الأسبوع الماضي
كانت حديقة ساحرة وكانني كنت أعيش في عالم الأخيال حيث
عجبت لمنظر الأزهار الخلابة المتنوعة وحجم الأشجار الطويلة
الأعشاب المتنوعة التي لم أرى مثلها هذا منذ جئت أما القسم الثاني من
حديقة فكان مخصص للحيوانات أهلية ومتوحشة فكل حيوانات
مخصص له مكان ليشاهده الناس، حتى الحيوانات الضعيفة أمثال
أرنب والطيور كلهم كانوا موجودين في تلك الحديقة دائما
ربما لذلك نال عجبتي. تمنيت أن أبقى في تلك الحديقة لأنها تعتبر
وسط للعيش مع مختلف الكائنات الحية.

11- إذا كانت لي حديقة فأزرع فيها شتلتين من كل نوع من الأزهار
والخضر والفواكه وكل ما يعجبني وحتى كل الخضر والفواكه
وأزرعها حتى تعطي لي وعي كبيرا وأسقيها كل يوم وكل
حشيشة وأوزع لها الاسمدة. وكل ما يعجبني وأسقيها
وأغرس فيها كل المواد الغذائية مثل الخضر والفواكه
وأزرعها وكل ما أحبه أزرع فيها. ازرع فيها الشراديد
والحشائش وكل الخضر والبزلاء والفول والحمص.
وأتمنى منها كخادم وخاصة الشراديد لأنها تأتي بداهيم

١٨ كانت لي حديقة صغيرة جميلة فكنت دائمًا أريد أن
أجعلها دائمة الزراعة. فكانت من أجمل الحدائق التي عندي
١٩ ففي الصباح الباكر وبعد ما تناولت فطوري . ذهبت وحضرت
الأدوات اللازمة للزراعة وبدأ العمل. وبعد ما أنهيت
العمل دخل أبي فلاحظني وأنا أعمل ثم قال:
هل تحبين مساعدة قبل أن تبدأ؟ . تساعدني أنا و
أبي في العمل ثم لنبدأ الرش أو السقي ونقوم بإزالة حواف
وتنظيف الزهور ولاحظت هذه العملية بنجاح مع
... يشترون على ... بعد ... شديد
مع ... شهية كاملة وهدية لعائلتي وخاصة
إخوتي ... لمن يحضرها ... فإذا خدمت أرضك
... مسؤولك وإذا لم تفعل ماتت أرضك وخسرت
...
١٩ زرت حديقة في فرنسا فأعجبتني بما فيها لأ شجار مثقلة
عن كل أنواع والعصافير والحمام والحشيش لأ ...
ما جعلنا مكان للعب وكانت مشمسة من أوقاتها وحرارة متعبة
رقيقة حوالي ... جاهدة وتعبت أن أبقى في هذه
الحديقة التي أعجبتني كثيرًا ولعبت ... وقت الذهاب
أخذته بعد الصور عن هذه الحديقة لكي تذكرني
لـ نظرته بجمالها لأنها عن أجمل ما رأيتها

في عمراتنا لدينا حديقة صغيرة تحتوي على جميع الأزهار منها أصفر وآخر متلون ووضع آ شلام لكي يزرع فيها الخضر والفواكه ووضع ٢ حواض لسقي تلك الشتلة وكل نوع من الأنواع سوار كانا يحتوي من الخضر والفواكه وضع خشبة ملوسة لكي يضع فيها نوع تلك الشتلة وفي كل ليلة يد صبو لكي يسقي تلك الشتلة وفي فصل الربيع صبحت تلك الحديقة كأنها جنة وكنت مائرها لا نهار كأنها جنة لهم، فعندئذ يجب على كل مسلم ومسلمة أن كانون، اذاكانت لديها بقعة من الأرض ان يزرعها ويحمل منها لكي تكون جميلة لان اذا كان انصافه لنا ولي

في واحد الأيام ذهبت الى حديقة عمومية الى انسامومي عندما دخلت صدفتني رائحة الزهور الجميلة وتتمشي الواقل وبدت اشجار جميلة التي نالت اعجابي وهي متنوعة وموجودة في كل مناطق الحديقة. ورأيت ايضًا عشبها الأخضر يتماشى مع الرياح كالمواد البحر ولاحظت المياه التي تجري أنهارها الصغيرة الإمتناء الجميلة التي زادتها جمالاً وصوت العصفور الذي يضيع لنا انها في سعادة مطلقة وفي راحة في جمال الحديقة وقدنالت اعجابي جمال الحديقة وتمنيت ان تكون لي قطعة ارض في احلها جنة فوق الأرض

في أحد الأيام ذهبت عند جدي الساكن في الريف وجلست عنده مدة أسبوعين، وعندما استيقظت في الصباح الباكر أخذني جدي إلى مزرعته ليريني ما زرع هذا الأسبوع من خضر وفواكه (ولقد ... كثيرا عندما)
ولقد كنت سعيدة عندما طلب مني أن أساعده. وعندما تعبت ذهبت لأستريح وفي يوم الصباح الثاني خرجت مع جدي وذهبنا معا إلى المزرعة وأخذ نا نزرع الكل من الطماطم والفول والبصل والبرتقال إلخ. وعندما انتهينا من الغرس ذهبت لأحضر الماء لسقيها ولقد أسعدني كثيرا هذا العمل حيث أسعدت كثيرا عندما طلب مني أن أساعده في الزرع والسقي ولقد نالت إعجابي كثيرا المزرعة التي توجد بقربها مزرعتنا كم كانت جميلة.
ولقد تمنيت أن أبقى هنا في الريف مدة طويلة عند جدي في الريف حتى أن تنمو تلك الخضر والفواكه وأراها قد كبرت.

زرت ضيعة في البلاد وكانت منتظمة تنظيما جيدا حيث كان كل شيء منتظم وفي مكانه وكانت تحتوي على دواجن وكان للقاحقل كبير يزرع فيه الغنم والأبقار وكان هناك ثلاثة حوادات وثلاثة حصادات وكان في وسطها منزل صغير يحتوي على الآلات الصغيرة وكانا هناك عدة فلاحين وكانوا ينتجهون مبكرا ويبدأون في عملهم المتقن والمتعب والشيء الذي أعجبني هو النظام والحصد والتعب الذي يبذلونه الفلاحون من أجل أرض تعطي الكثير من الثروات التي تبقى أبدا وأن أفضل أن أسكن في ضيعة كهذه ولا أسكن في المدينة المملوئة بالضجيج السيارات والحافلات وهذا شيء يذكر

استبيان استقصائي

أخي وأختي المعلم (ة) المحترم (ة) أقدم لك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة أسئلة تتعلق بطرق تعليمات مادة القراءة واللغة لتلاميذك يرجى من حضراتك الإجابة بكل موضوعية عنها . والهدف منها هو دراسة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة واللغة حاول أن تقرأ الاستمارة قبل ملئها .

بيانات شخصية :

الاسم واللقب : (اختياري)

العمر : الجنس : ذكر

المستوى الثقافي

مكان التكوين ومدته .

الاقدمية في التعليم

المستوى	عدد سنوات العمل في المستوى	عدد التلاميذ الذين يشكون من صعوبات القراءة بالتقريب
السنة 1		
السنة 2		
السنة 3		
السنة 4		
السنة 5 6		
السنة 7		
السنة 8		
السنة 9		

الاسئلة :
==============

1 ـ هل تعتقد بوجود عمر معين يلائم الشروع في تعلم القراءة ؟ لا اذا كان نعم ما هو هذا العمر ؟

....

هل ينطبق على جميع الاطفال ؟ نعم اذا كان لا ما نوع الاطفال الذين ينطبق عليهم ؟

....

....

....

2 ـ هل تقيم تحصيل تلاميذك في ميدان القراءة واللغة بصفة مستمرة ؟ نعم اذا كان نعم :
ما هي المجالات التي تقيمها في القراءة واللغة ؟

....

....

....

بأية طرق تقيم هذه المجالات ؟

....

....

....

....

3 ـ ما هو المقياس الذى تراه صحيحا لتقول عن تلميذ أنه يعرف القراءة والكتابة (اي التعبير الكتابي) .

....

....

....

....

ما هي نسبة او عدد التلاميذ الذين يصلون الى هذا المستوى في نهاية السنة في القسم الواحد بالتقريب (حدد المستوى) ؟ .

....

....

4 ـ ما هي مراحل درس القراءة التي تطبقها في قسمك (أذكر المستوى) .

....
....
....
....

5 ـ ما هي مراحل درس التعبير الشفاهي والكتابي ، كم تلميذا يشارك في الحصة الواحدة بالتقريب؟ (بكل موضوعية شكرا) .

....
....
....
....
....

6 ـ ما هي مراحل درس القواعد التي تطبقها في قسمك ؟

....
....
....
....

7 ـ في كل قسم مجموعة معتبرة من تلاميذ يعانون صعوبات في القراءة

1 ـ الى اي الاسباب يمكن ان ترجع لها هذه الصعوبات ؟

2 ـ ما هي الطرق والوسائل التى تستخدمها لعلاجها .

....
....
....
....

كما ان هناك تلاميذ يعانون صعوبات في الكتابة ، اي أن ما يكتبونه من عبارات وجمل مليئة بالاخطاء النحوية والاملائية والصرفية خاصة في التعبير الكتابي .

1 ـ ما هي اسباب وجود هذه الصعوبات في نظرك .

2 ـ كيف تقوم انت بعلاج ذلك لدى تلاميذك .

(1 و 2 بالتفصيل شكرا)

[illegible]

يهدف هذا الاختبار الى قياس قدرتك على التفكير، وهو يتكون من سلاسل من الحروف مثل سلاسل الاعداد، والمطلوب منك هو أن تدرس كل سلسلة على حدة لتكتشف الطريقة التي كتبت بها، وتكتب الحرف التالي لآخر حرف في السلسلة، في الخانة المخصصة للسؤال في ورقة الاجابة .

لاحظ أن ترتيب الحروف هو الترتيب اللغوي أي ا ب ت ث ج ح خ د ..
لاحظ أن المطلوب منك حرف واحد فقط يكمل السلسلة .
ادرس الان هذه المجموعة من الامثلة :

المثال الاول :

ا ب ا ب ... وهنا يكون الحرف المكمل لهذه السلسلة هو ا

المثال الثاني :

ت ا ث ا ج ا .... وهنا يكون الحرف المكمل لهذه السلسلة هو ح

المثال الثالث :

1) ج د ج د .....
2) ا ا ب ب ت ت ......
3) ا ب ت ث ج ح خ د س .....

وهنا يكون الحرف المكمل في (1) هو ج وفي (2) هو ث وفي (3) هو ذ

المثال الرابع :

1) ا ا ب ب ت ت ث ث .....
2) ا س ب ص ا س ب ص ا س ب ......
3) ا ب م ت ث م ج ح م خ د م
4) ت غ خ ف ع ق ح ك ل م ن ن
5) ا ب ت ث ا ب ت ج ا ب ت ح ا ب ت

وهذا يجب أن يكون الحرف المكمل للسلسلة رقم (1)
هوث ، (2) هو (س) ، (3) هون ، (4) هون ، (5) هو ع ٠

تأكد تماما من فهمك لهذا النوع من المشاكل ، وحينما يأذن لك المختبر بالعمل حل باقي المشاكل بنفس الطريقة ، لا تضيع وقتا طويلا في سؤال واحد ٠

وحاول أن تجيب عن أكثر ما يمكن من الاسئلة ، بسرعة ودقة ٠ ولاحظ أنه لا يتوقع منك أن تحل كل الاسئلة ولكن توخى الدقة ٠

ستعطى عشر دقائق للاجابة ٠

- قف ، لا تبدأ قبل أن يؤذن لك -

الحـروف الأبـجـديـة مـرتبـة هـي :

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ى

1 — ا ا ب ت ت ث ج ج ح خ خ

2 — ا س ا ص ب س ب ص ت س ت ص ت س ث

3 — أ ب ت ا ب ت ث ج ح ج ث ح خ د ذ

4 — ا ب ت س ش ص ث ج ح س ش ص خ د ذ

5 — ا ب ت ا ب ث أ ب ج ا ب ح

6 — س ش ص ا س ش ص ب س ش ص ت س ش ص

7 — ج ح ب خ د ب ذ ر ب ز س ب ش ص ب

8 — ج ب ا ج ب أ ج ب

9 — أ م ب ت م ح ح خ م د ذ ر ز

10 — ا أ ت ت ج ج خ خ د ذ

11 — ج ح ج ح ت ث خ د خ د ت ث ذ ر

12 — أ ب ب ت ت ت ث ث ث ث ج ج ج ج

13 — ا ب ت ا ب ت ث أ ب ت ت ج

14 — ا ب ت ت ث ج ح ح خ د ذ ذ ر ز

15 — ا ب ا ت ث ت ج ح ج خ د خ ذ ر

16 — ا ب ت ن ل ك ج ج ن ل خ د ذ ن ل

17 — ا ب ب ب ت ك ث ث ج ح ح ح خ د د

18 — د خ ح ج ث ت ب

19 — ا ت ج خ ذ ر ش

20 — ا ل ب م ت ن ا ل ب م ت ن ا ل ب

21 — أ ب ب ت ث ث ج ح ح خ د

22 — ذ ر س ش ض ط ع غ ق ك م ن

23 — ا ب ت ا ث ج ح ث خ د ذ خ ر ز س

24 — ا س ب ش ت ص ض ج ط ح ظ خ

25 — ا ا ب ب ت ث ث ج ج ح خ خ د

26 — ا ا ب أ ت ت ث ت ث ج ج ح

27 — ا ت ح د ز ش ط ع

28 — م م م م م ن ن ر ن هـ هـ هـ و

29 — ا ب ت ت ب ا ث ج ح ح ج ث خ د ذ د

30 — ا ب ت ب ت ث ج ح ج ح خ د ذ د

قـف

استمارة التلميذ وعائلته

التعليمات

الى السادة والسيدات أهالي التلاميذ ، يرجى من حضراتكم مساعدة ابنائكم في ملء هذه الاستمارة بكل دقة واتقان وذلك باعطائه المعلومات التي يطلبها منكم علما انها لا تمس حياتكم الشخصية ولا المهنية في شيء ، اذ المقصود هو معرفة حياة الطفل في العائلة فقط ، ويرجى منكم مرة اخرى تقديم المعلومات بكل دقة واتقان مع موضوعية تامة

شكرا

اللقب والاسم :

تاريخ الميلاد

(ضع علامة العربع المناسبة) .

1) الدراسة . في أي سن المدرسة الابتدائية: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( )

هل أعدت سنوات في المرحلة الابتدائية نعم ( ) لا ( )

اذا كان ي سنة او سنوات اعدتها ؟ . . . .

. . . .

هل أعدت سنوات في المتوسط ؟ نعم ( ) لا ( )

اذا كان سنة اعدتها ؟

هل خرج احد إخواتك من المدرسة؟ نعم ( ) لا ( )

اذا كان ر كل واحد خرج مع ذكر المستوى :

الاخوة

المستوى		المستوى
1 —		1 —
2 —	الاخوات	2 —
3 —		3 —

ما هي المواد التي كان الخارجيون ضعفاء فيها خاصة ؟

. . . .

. . . .

. . . .

ما هو رد فعل وين للنتائج المدرسية السيئة .

عقاب ( ) أنواعه .

لامبالاة ( )

ما هو رد فعل ما للنتائج الحسنة .

مكافاءة ( ) أنواعها .

لامبالاة ( )

هل من الاخوة وات من يشكو من الضعف في العمل المدرسي .

نعم ( ) لا اذا كان نعم هل هذا الضعف عام في جميع

المواد نعم ( ) لا

اذا كان في المواد فقط ما هي هذه المواد؟ . . . . . .

. . . .

. . . .

ـ اذا كان لا ، اي ليس لك مكان كيف تقوم بأعمالك المدرسية وأين

....

....

المستوى الثقافي :

هل يوجد في المنزل مكتبة ؟ نعم (   ) لا (   ) اذا كان نعم

ما هي أنوع الكتب التي يوجد فيها علمية (   ) بالعربية (   ) بالفرنسية (   )

دينية (   ) ـ (   ) ـ (   )

أدبية (   ) ـ (   ) ـ (   )

نوع المجلات التي توجد في المكتبة وأسماءها ....

....

أذكر بعض العناوين للكتب الهامة التي توجد في المكتبة المنزلية

....

....

....

ما هو عدد الكتب الموجودة بالتقريب:

ما هو عدد الموجودة بالتقريب:

المستوى الثقافي للأهل

(ضع علامة + في المستوى المناسب لكل فرد)

المستوى الافراد	لا يقرأ ولا يكتب	مستوى ابتدائي	م متوسط	م ثانوي	م جامعي	م اعلى
الاب						
الام						
الاخوة	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
الاخوات	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

اذا حصل أحدهم على شهادة أذكرها في المستوى المناسب .

المستوى الاقتصادي .

هل يعمل الاب؟ نعم ( ) لا ( ) اذا كان نعم ما هي مهنته؟ ....

.... في أي مؤسسة يعمل :

ما هي أقدميته في هذه المؤسسة بالسنوات: ....

اذا كان الاب متقاعد أذكر مهنته السابقة والمؤسسة التى كان يعمل فيها

....

اذا كان متوفيًا من يقوم بمعيشة الاسرة ؟

ما هي مهنته ؟ المؤسسة

الاقدمية في هذه المؤسسة :

كم شخص يعمل في الاسرة؟ (أذكر كل الاشخاص(الأخ والأخت) مهنتهم المؤسسة

الأم او الاخ او الاخت	المهنة	المؤسسة
1–		
2–		
3–		
4–		
5–		

هل الام حية ؟ نعم ( ) لا ( ) اذاكان نعم هل تعيش معك نعم ( ) لا ( )

اذا كان لا تعيش ما هو السبب؟

....

هل يملك افراد الاسرة سيارات؟ نعم ( ) لا ( ) اذاكان نعم أذكر العدد والنوع

....

هل هناك مصادر مالية تحصلون عليها زيادة عن العمل ؟

اذكر هذه المصادر وأنواعها : التجارة الارض كراء المنازل : ....

السكن

هل تسكنون فيلا ( ) عدد الغرف

شقة ( ) عدد الغرف

منزل عرب ( ) عدد الغرف

هل هذا المسكن رزقكم ؟ نعم ( ) لا ( ) اذاكان لا هل تابع للدولة ؟

نعم ( ) لا ( ) تابع لشخص خاص نعم ( ) لا ( )

ما هو مبلغ الكراء الشهري: ....

هل تجد مكانا مناسبا لتحفظ دروسك وتعمل فروضك نعم ( ) لا ( )

اذا كان نعم اين تقوم بذلك ومتى؟ ....

- تخبيها عن ابويك
- تصرح بها لهما وانت خائف
- تصرح بها ولا يهمك ما يقولان
- لا يتدخلان في النتائج
- اخرى .

ما هي المواد الدراسية التي تحبها ؟ ولماذا ؟

....

....

....

ما هي المواد الدراسية التي تكرهها ؟ ولماذا ؟

....

....

....

هل تجد صعوبات في فهم الدروس؟ نعم (   ) لا (   ) اذا كان نعم ما هي المواد التي تجد فيها صعوبة الفهم ؟.

....

....

هل تحب القراءة الجهرية امام غريب عنك ؟ نعم (   ) لا (   ) اذا كان لا ما هي الاسباب التي تجعلك لا تحبها ؟

....

....

بماذا تشعر عندما يطلب منك المعلم القراءة في القسم؟
بالقلق (   ) بالخوف (   ) بالفرح (   ) اخرى: ....
كم مرة يطلب منك المعلم القراءة في الشهر تقريبا ؟ ....
هل تطالع كتبا غير المدرسية ؟ نعم (   ) لا (   )
اذا كان نعم ما نوع الكتب التي تطالعها وبأية لغة ؟

....

....

اذا كان لا ما هي الاسباب التي تجعلك لا تطالع ؟

....

....

الحروف الأبجدية مرتبة هي :

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ى

1 — ا ا ب ت ت ث ج ج ح خ خ

2 — ا س ا ص ب س ب ص ت س ت ص ت س ث

3 — ا ب ت ا ب ت ث ج ح ث ج ح خ د ذ

4 — ا ب ت س ش ص ث ج ح س ش ص خ د ذ

5 — ا ب ت ا ب ث أ ب ج ا ب ح

6 — س ش ص ا س ش ص ب س ش ص ت س ش ص

7 — ج ح ب خ د ب ذ ر ب ز س ب ش ص ب

8 — ج ب ا ج ب أ ج ب

9 — أ م ب ت م ح خ م د ذ ر ز

10 — ا ا ت ت ج ج خ خ د ذ

11 — ج ح ج ح ت ث خ د خ د ت ث ذ ر

12 — أ ب ب ت ت ت ث ث ث ث ج ج ج ج

13 — ا ب ت ا ب ت ث ا ب ت ت ج

14 — ا ب ت ت ث ج ج خ د ذ ذ ر ز

15 — ا ب ا ت ث ت ج ج ح خ د خ ذ ر

16 — ا ب ت ن ل ث ج ج ن ل خ د ذ ن ل

17 — ا ب ب ت ت ث ث ث ج ح ح ح خ د د

18 — د خ ح ج ث ت ب

19 — ا ت ج خ ذ ز ش

20 — ا ل ب م ت ن أ ل ب م ت ن ا ل ب

21 — ا ب ب ت ث ث ج ح ح خ د

22 — ذ ر س ش ض ط غ ق ك م ن

23 — ا ب ت ا ث ج ح ث خ د ذ خ ر ز س

24 — ا س ب ش ت ص ب ض ج ط ح ظ خ

25 — ا أ ب ب ت ث ث ج ج ح خ خ د

26 — ا ا ب أ ب ت ت ث ت ث ج ج ح

27 — ا ت ح د ذ ش ط ع

28 — م م م م ن ن ن ن هـ هـ هـ و

29 — ا ب ت ت ب ا ث ج ح ح ج ث خ د ذ د

30 — ا ب ت ب ت ث خ ح ج ح خ د ذ د

قف